

cliopsy

revue électronique

clinique d'orientation psychanalytique dans
le champ de l'éducation et de la formation

www.revue.cliopsy.fr



ISSN 2100-0670

n° 4
octobre 2010

Comité scientifique

Jacques Arveiller, université de Caen
José Luis Atienza, université d'Oviedo (Espagne)
Serge Boimare, centre Claude Bernard
Michèle Bourassa, université d'Ottawa (Québec)
Teresa Carreitero, université fédérale Fluminense (Brésil)
Mireille Cifali, université de Genève (Suisse)
Christophe Dejours, Conservatoire national des Arts et métiers
Leandro De La Jonquière, université Sao-Paulo (Brésil)
Dominique Fablet, université Paris Ouest Nanterre La Défense
Jean-Claude Filloux, université Paris Ouest Nanterre La Défense
Charles Gardou, université Lyon 2
Jean-Luc Gaspard, université Rennes 2 Haute Bretagne
Florence Giust-Desprairies, université Paris VII
Michèle Guigue, université Lille 3
Cristina Kupfer, université Sao-Paulo (Brésil)
Martine Lani-Bayle, université de Nantes
Isabelle Lasvergnas, UQAM Montréal (Québec)
Serge Lesourd, université Louis Pasteur Strasbourg
François Marty, université Paris Descartes
Patricia Mercarder, université Lyon 2
Sylvain Missonnier, université Paris Descartes
Jean-Sébastien Morvan, université Paris Descartes
Jacques Natanson, université Paris Ouest Nanterre La Défense
Jacques Nimier, université de Reims
Annick Ohayon, université Paris 8
Dominique Ottavi, université de Caen
Françoise Petitot, psychanalyste
Sylvia Radosh, université de Xochimilco (Mexique)
Renata Salecl, université de Lubjana (Slovénie)
André Sirota, université Paris Ouest Nanterre La Défense
Marta Souto, université de Buenos-Aires (Argentine)
André Terrisse, IUFM de Toulouse
Mariette Théberge, université d'Ottawa (Québec)
Angela Verdanyan, université d'Erevan (Arménie)

Comité de rédaction

Claudine Blanchard-Laville (Cref, Paris Ouest La Défense), directrice de publication
Louis-Marie Bossard (Cref, INSHEA), secrétaire de rédaction
Philippe Chaussecourte (Cref, Paris Ouest La Défense),
Laurence Gavarini (Essi, Paris 8),
Bernard Pechberty (EDA, Paris Descartes),
Gérard Pestre (Transfaire),
Jean-Luc Rinaudo (Civiic, Rouen), rédacteur en chef
Catherine Yelnik (Cref, Paris Ouest La Défense).

Sommaire

Éditorial

Laurence Gavarini	5
-------------------	---

Recherches

La scolarisation des enfants et des adolescents dits « en situation de handicap mental » au Brésil et en France : convergence des recherches cliniques Bernard Pechberty, Cristina Kupfer, Leandro De la Jonquiere	7
Apprendre et le sujet « apprenant ». Point de vue psychanalytique dans la recherche auto/biographique Linden West	21
Promouvoir l'analyse des pratiques professionnelles par la publication Dominique Fablet	37
Analyse de réunions d'équipes pédagogiques selon une approche clinique Brigitte Charrier	43
Devenir enseignant : entre idéalisation et principe de réalité Alain Rioux	61
L'inscription clinique en didactique de l'éducation physique et sportive. Pour une didactique clinique de l'EPS Marie-France Carnus	73

Entretien avec...

Janine Filloux Catherine Yelnik	89
------------------------------------	----

Lectures

Mireille Cifali, Mariette Théberge et Michelle Bourassa (dir.). Cliniques actuelles de l'accompagnement Martine Agogué	99
André Terrisse et Marie-France Carnus (dir.). Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS). Quels enjeux de savoirs ? Eric Roditi	104

Résumés - abstracts	109
---------------------	-----

Éditorial

Ce quatrième numéro vient nous conforter dans l'idée que nous pouvons soutenir dans la durée une revue de recherche sur la clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. Notre lectorat et les propositions spontanées d'articles en sont un autre témoignage. Nous pouvons même rêver un peu et nous dire que la revue Cliopsy a désormais trouvé ses marques : comité de rédaction restreint et comité élargi, comité scientifique, lecteurs experts, toutes ces instances sont en ordre de marche et leur agencement se montre suffisamment solide pour soutenir notre désir de continuer, d'améliorer, d'aller encore de l'avant, à la recherche d'auteurs francophones et de contributeurs enseignants-chercheurs sur la scène internationale, de chercheurs en sciences de l'éducation et dans les disciplines voisines. Le travail assidu de la petite équipe du comité de rédaction restreint accompagne énergiquement cette aventure, et la référence à la psychanalyse, malgré les attaques dont celle-ci peut faire l'objet ailleurs, nous soutient dans notre démarche. Nous espérons vivement qu'il nous soit prochainement permis de devenir une revue de référence reconnue comme pleinement qualifiante pour les auteurs qui contribuent à son développement.

La ligne éditoriale qui a été la nôtre depuis le début est désormais bien affirmée.

Comme dans les précédents numéros, nous offrons à notre lectorat un entretien avec un grand témoin de l'histoire. Janine Filloux fait partie, comme le rappelle Catherine Yelnik qui a recueilli ses propos, des personnes qui ont contribué à fonder et faire vivre le courant clinique d'orientation psychanalytique dans les sciences de l'éducation. Nous découvrons peu à peu dans cet échange les intrications entre sa biographie personnelle, marquée par une forte détermination à être psychanalyste et son éprouvé d'un clivage avec la fonction enseignante, mais aussi le tissage d'un style de questionnement qui lui est propre avec les débats théoriques contemporains au sein des institutions psychanalytiques ou avec les cliniciens, ou encore les enjeux d'une posture clinique telle qu'elle a pu la soutenir dans l'institution universitaire et, en particulier, en sciences de l'éducation.

Dominique Fablet vient à son tour témoigner d'une histoire, fortement collective, celle d'une aventure intellectuelle ayant précédé Cliopsy, en retraçant la genèse, aux éditions L'Harmattan, dans la collection « Savoir et formation », d'une série d'ouvrages dédiée à l'analyse des pratiques professionnelles dans le champ de l'éducation et de la formation. La figure de Jacky Beillerot apparaît incontestablement comme pionnière et centrale dans cette aventure.

La coopération de notre revue avec des chercheurs étrangers se concrétise de nouveau par un article que nous proposent Bernard Pechberty et nos collègues brésiliens de l'université de Sao-Paulo, Cristina Kupfer (psychologie) et Leandro De La Jonquière (sciences de l'éducation). Leur contribution, sur la scolarisation des enfants et des adolescents « dits en situation de handicap mental » au Brésil et en France, est emblématique de la fécondité du réseau scientifique international de chercheurs faisant référence à la clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation, réseau dont nous avons déjà fait mention dans ces colonnes. À les lire, nous entendons non seulement la convergence de leurs recherches respectives et de leurs appuis cliniques et théoriques sur la psychanalyse, mais encore l'intérêt de comprendre dans les contextes nationaux respectifs comment sont accueillis ces enfants dans un projet d'inclusion scolaire au

prix d'un même déni de leur souffrance psychique et de son recouvrement par une conception médicale et cognitive du handicap. Au-delà, il s'agit aussi de mettre en résonance les modes d'accompagnement cliniques et groupaux des professionnels en relation quotidienne avec ces sujets très fragilisés.

La coopération internationale s'ouvre aussi pour la première fois dans nos colonnes à des collègues anglo-saxons avec l'article de Linden West de Canterbury Christ Church university qui nous amène à nous placer aux côtés du sujet apprenant, ici l'adulte étudiant, dont il entend comprendre les mouvements et résistances à la lumière des théories psychanalytiques de la relation d'objet, éclairantes pour appréhender les angoisses archaïques – liées à la dépendance totale du nourrisson – qui s'actualisent dans les périodes de transition de la vie. Mettant au centre la question de l'intersubjectivité, l'auteur ouvre, notamment avec la pratique des méthodes biographiques, des perspectives cliniques sur de possibles nouveaux espaces transitionnels pouvant favoriser une réparation du soi étudiant.

Les jeunes chercheurs trouvent de nouveau une place avec l'article de Brigitte Charrier, issu de la thèse qu'elle a soutenue à l'université de Paris Ouest Nanterre La Défense en 2008. Elle nous amène dans les coulisses du métier, dans les réunions d'une équipe pédagogique dont elle étudie le discours groupal à travers le prisme du rapport au savoir.

Cette contribution peut être rapprochée de deux autres, celle d'Alain Rioux et celle de Marie-France Carnus, qui, chacune à sa manière, viennent éclairer des pans du métier enseignant demeurant souvent dans l'ombre ou l'insu. Il s'agit de penser pour l'un la question du devenir enseignant et de ses mécanismes psychiques en lien avec l'idéalisation des images parentales ; et, pour l'autre, de revisiter sa trajectoire de chercheuse sur la pratique pédagogique en éducation physique et sportive à travers son choix d'affilier sa démarche pédagogique et didactique à la psychanalyse en articulant didactique et clinique du sujet, mais aussi posture clinique et effet-chercheur dans et par la recherche.

Forts de ces acquis, nous sommes déterminés à poursuivre, tout en innovant, quant à l'architecture des numéros, c'est-à-dire à renforcer la dynamique de notre ligne éditoriale. Ainsi, nous envisageons désormais des numéros autour d'un dossier thématique central, de rubriques fixes comme l'entretien et les travaux de jeunes chercheurs, de recensions. Bref, la clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation continue de nous mettre en travail.

Laurence Gavarini

La scolarisation des enfants et des adolescents dits « en situation de handicap mental » au Brésil et en France : convergence des recherches cliniques

**Bernard Pechberty,
Cristina Kupfer,
Leandro de La Jonquière**

La question de l'inclusion scolaire et éducative des enfants et adolescents en situation de handicap mental suscite actuellement des collaborations de chercheurs liés aux disciplines des sciences de l'éducation et de la psychanalyse, en France et au Brésil. Ce texte veut en décrire quelques aspects. La référence centrale de nos travaux est celle d'une démarche clinique de recherche orientée par les apports psychanalytiques, outils de compréhension des subjectivités, des groupes et des institutions dans le champ éducatif et soignant. L'actualité de l'inclusion scolaire et éducative des « handicaps mentaux » et les nouvelles collaborations entre professionnels qui sont concernés - enseignants, éducateurs et soignants - touche en effet le champ clinique à différents niveaux.

Ce texte propose un éclairage sur des thématiques qui ont fait l'objet de publications et de réflexions continues pendant les dix dernières années en France ou au Brésil. Il décrit les premiers résultats de cette collaboration entre les équipes cliniques des départements de sciences de l'éducation et de psychologie clinique des universités Paris Descartes et de Sao-Paulo¹. L'inclusion scolaire et éducative s'inscrit en effet dans un contexte international où les enfants et les jeunes dits « en situation de handicap », dans la terminologie française, ou « avec des besoins spéciaux », dans la terminologie employée au Brésil, sont l'objet d'enjeux éthiques, politiques, économiques et éducatifs majeurs. Dans le contexte français, la loi du 11 février 2005 sur l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées et, dans le contexte brésilien, la loi des Directives et bases de l'Éducation de 1996 ainsi que la résolution du 11 septembre 2001, indiquent les efforts que font les deux pays pour définir autrement le rapport aux différences humaines, ici incarnées par le handicap, et inclure les jeunes handicapés dans des milieux de vie ordinaire où l'école tient un rôle majeur. Ces initiatives politiques et éducatives rencontrent pourtant des difficultés qui sont dues aux défis de l'inclusion elle-même. Des recherches actuelles montrent en effet la nécessité d'un changement culturel radical (Gardou, 2009) afin que le handicap, et en particulier le handicap mental, soit pensé et prenne sa place au sein des sociétés. Cet enjeu suppose d'éclaircir la définition du psychisme qui est impliquée dans le terme flou « mental », la catégorie du supposé handicap mental exigeant d'être comprise quant à la variété de ses formes.

Dans ce vaste champ des processus d'inclusion des sujets en grande difficulté psychique, la scolarisation des enfants et des jeunes porteurs de troubles graves représente un défi important qui réclame l'attention des chercheurs pour trois raisons. D'abord, environ plus de la moitié des enfants désignés comme handicapés présentent des troubles psychiques primaires

1. Voir la composition des équipes en fin d'article.

ou associés et fréquentent des écoles en France ou au Brésil, les statistiques étant à préciser car elles ne distinguent pas cette catégorie en elle-même (Gachet, 2009, Oliveira, 2009). Ensuite, la scolarisation est un outil essentiel de construction identitaire des sujets enfants et adolescents dans le lien social, l'école permettant une insertion qui est censée favoriser leur autonomie, une meilleure qualité de vie et une moindre dépendance envers l'assistance des États. Enfin, dans les deux pays, sont mises en place des conditions de scolarisation pour des enfants et adolescents ayant des difficultés psychiques, mais des difficultés analogues apparaissent pour mettre en œuvre les programmes d'inclusion et former les enseignants et les autres professionnels impliqués dans cette scolarisation.

La France et le Brésil prennent encore peu en charge la formation des éducateurs et des enseignants dans le but de considérer ces élèves, enfants et adolescents, dans leur singularité. Dans les contextes culturels de ces deux pays, les programmes d'enseignement, la formation des enseignants et des éducateurs, les pratiques d'inclusion évoluent mais les nombreux professionnels concernés formulent des demandes de formation intensive et spécifique, estimant qu'ils ne sont pas suffisamment préparés pour exercer ces fonctions.

Pour commencer, ce texte aborde des questions liées aux terminologies employées dans les deux pays, puis il décrit deux façons de travailler ces contextes d'un point de vue clinique, avant de revenir à la question du désir de savoir et d'apprendre des élèves porteurs de troubles psychiques graves. Le choix délibéré de mettre au travail les questions de l'inclusion grâce aux approches cliniques et psychanalytiques nous a semblé nécessaire pour penser une réalité méconnue par les travaux de recherche portant sur ces thématiques. Cette approche est naturellement articulable avec d'autres regards sociologiques, anthropologiques ou didactiques.

Des questions de terminologie

Les questions de terminologie, de dénomination du handicap mental, de la grande difficulté psychique renvoient à des questions diagnostiques, qui ne seront pas développées dans cet article. Ces terminologies sont autant de façons de lire et d'identifier les subjectivités en jeu et à ce titre elles font partie intégrante du champ de l'éducation car les pratiques des enseignants, des éducateurs et des soignants s'inscrivent dans un discours social où certains termes vont faire sens, s'imposer ou en effacer d'autres, indiquant des conflictualités entre diverses manières de considérer et de penser un sujet en difficulté. Le terrain de l'inclusion scolaire du handicap mental apparaît alors comme le symptôme de débats où la question du sujet en souffrance et la façon de désigner cette souffrance concernent éminemment la place de l'approche psychanalytique. Dans le domaine du « handicap mental » ou des « troubles psychiques graves », il n'y a pas d'homogénéité terminologique, ou théorique, mais il existe une littérature importante dédiée à la critique des termes qui soulignent le caractère déficitaire des différences (Plaisance, Gardou, 2001 ; Lajonquière, 2001) au lieu de désigner simplement leur écart par rapport à une norme toujours supposée. Les recherches communes des équipes brésiliennes et françaises, pour ce qui est du plan psychique, nous conduisent à adopter une catégorie utilisée dans les deux pays : celle de *troubles psychiques graves*, rubrique générale sous laquelle peuvent s'inscrire les Troubles Envahissants du Développement (DSM-IV, 2003), ou encore les psychoses et autismes, dans

la terminologie clinique et psychanalytique, ou plus récemment les troubles du spectre autistique, dans la terminologie américaine actuelle. Les chercheurs et praticiens cliniciens qui travaillent dans le domaine de ces troubles psychiques graves ont constaté un glissement sur lequel il faut prendre date : le terme « psychique » tend à disparaître des données officielles du champ du « handicap » en France, ou de celui des « besoins spéciaux » au Brésil. La volonté d'effacer ce terme a pour conséquence de réduire la dimension psychique à la seule dimension cognitive et ne facilite pas la compréhension des phénomènes en jeu. La catégorie des troubles psychiques suppose, de notre point de vue, la nécessaire hypothèse de l'inconscient définie par la psychanalyse, dans ses différentes orientations. Or cette approche est actuellement soumise à des attaques importantes, notamment dans le champ des handicaps. Les résistances et le refus de l'orientation psychanalytique sont sans doute à l'origine de cette volonté de certains de faire disparaître ce terme. Pourtant, comme l'indique J. Hochmann « les psychanalystes ont été longtemps les seuls à s'occuper sérieusement des enfants autistes, en les arrachant à un enfermement sans espoir (...). Mais, assimilant abusivement l'autisme aux troubles de l'attachement (...), certains d'entre eux ont incriminé, sans preuve convaincante, la responsabilité des parents et singulièrement les mères dans la fabrication de l'autisme de leur enfant » (Hochmann, 2009). Selon l'expression de J. Hochmann, ces « approximations hasardeuses » ont favorisé des réactions violentes de la part de certains mouvements familiaux d'enfants handicapés, situation qui tend à entraîner une critique globale de l'orientation psychanalytique, même si celle-ci n'a pas partagé ces approximations. On en trouve des échos récents dans les attaques contre le psychiatre P. Delion à propos du packing et le refus d'entendre les réponses qu'il a données.

L'effacement de la dimension psychique dans les réflexions liées au champ éducatif et à l'inclusion scolaire pose des problèmes importants. Si nous reprenons les évaluations récentes fournies par l'Institut national de la recherche pédagogique (Gachet, 2009), nous observons que 80% des enfants scolarisés et en situation de handicap peuvent présenter un type quelconque de trouble psychique, ceci en prenant en compte la question des troubles associés qui désignent fréquemment des troubles du comportement dont la dimension psychique est depuis longtemps établie. Au Brésil, la terminologie des troubles Envahissants du Développement (DSM-IV, 1995) est de plus en plus utilisée, ce qui induit une croissance du nombre d'enfants ainsi diagnostiqués - on parle aujourd'hui d'un sujet autiste pour 150 enfants. Cet usage croissant d'une catégorie uniquement cognitive accentue la dépréciation des aspects psychiques qui sont en jeu, compte tenu de leur incidence indiquée par des recherches récentes (Fleitlich-Bilyk et Goodman, 2004).

Par ailleurs, on constate l'adoption d'une autre terminologie « problèmes, difficultés » dans le champ de la scolarisation du handicap, en particulier au Brésil. Ces termes soulignent le refus d'une présence massive du discours médical dans le domaine de l'éducation. La présence de ce discours a en effet imposé, de nos jours, une série de termes tels que *troubles*, *patients*, *anamnèses*, *diagnostics*, termes que les psychologues et souvent les pédagogues emploient largement. Avec le mot *trouble* on retrouve les résonances de cet aperçu de la déficience comme maladie. Le mot *problème* prend des valeurs différentes en France et au Brésil. S'ils sont signes d'un concept flou ou d'une psychologisation abusive en France, ces termes *problèmes*, *difficultés*, sont connotés positivement au Brésil et indiquent l'existence d'une perturbation, d'une souffrance d'origine psychique

clairement différenciée d'éventuels fondements organiques. Cette souffrance est signifiée par le sujet, ses parents ou ses enseignants, sans renvoyer à une catégorisation à l'intérieur d'une nosographie médicale. Ainsi, quoique imprécis, ces termes permettent cependant une approche du singulier de chaque sujet.

De ce fait, le débat sur les terminologies liées aux « troubles psychiques » désigne les enjeux liés au choix d'une position clinique et éthique qui considère de tels enfants et jeunes comme des sujets aptes au désir et à l'établissement d'un rapport possible aux autres.

Les professionnels de l'inclusion scolaire

Si des travaux sociologiques existent sur la question des professionnels travaillant avec le handicap, peu de recherches étudient les dynamiques psychiques mobilisées chez les praticiens qui travaillent avec les jeunes affectés de problèmes psychiques (Morvan, 1997). À la différence des handicaps physiques localisables, le handicap mental affecte le lien à l'autre et suscite des réactions spécifiques, des modalités de défense et de dégagement particulières au travail avec les sujets handicapés et inscrites au sein de la personnalité professionnelle des praticiens concernés (Missenard, 1996 ; Korff-Sausse, 1996).

Les recherches sur cette thématique permettent pourtant d'identifier certaines conditions qui induisent chez les praticiens, enseignants, éducateurs et soignants le « burn-out » ou la souffrance psychique et professionnelle induite par le travail complexe de l'inclusion scolaire du handicap mental. Cette compréhension facilite aussi la mise en sens des liens psychiques mobilisés par les relations avec ces élèves en écart par rapport aux normes ordinaires et indique certaines conditions nécessaires au maintien de la créativité et du désir de transmettre et d'apprendre pour les professionnels concernés. Elle aide à percevoir la complexité des liens identificatoires possibles avec les enfants et jeunes scolarisés et à leurs familles. De plus, l'inclusion scolaire et éducative suscite de nouvelles formes de collaboration entre les professionnels de l'enseignement (enseignant ordinaire ou spécialisé, conseiller d'éducation, directeur d'établissements), du soin (médecin, psychologue, psychomotricien) et de l'éducation (éducateur spécialisé, médiateur, etc.) qui sont à comprendre.

Les deux collectifs de chercheurs venus des sciences de l'éducation et de la psychologie clinique, à l'université Paris Descartes et à l'université de Sao Paulo, produisent des recherches qui éclairent l'articulation des enjeux singuliers, des contextes institutionnels, de groupe et les possibilités de stagnation ou de création qui sont mobilisés dans différents dispositifs d'inclusion scolaire et éducative de jeunes en situation de handicap mental. Ces axes de recherche s'avèrent un outil précieux pour apprécier les effets des contextes simultanément sociaux et psychiques, paralysants et mortifères, ou au contraire facilitateurs sur l'expérience des professionnels concernés. Nous présentons maintenant quelques éléments extraits de deux recherches produites par ces deux équipes.

La recherche en France : L'inclusion scolaire et éducative d'adolescents en grande difficulté par les professionnels de l'enseignement, de l'éducation et du soin

Cette recherche en cours étudie les expériences des professionnels qui accompagnent et scolarisent des préadolescents et adolescents en difficulté psychique grave et désignés en situation de handicap mental. Trois

institutions ou services sont actuellement concernés par le protocole de la recherche : une classe d'inclusion scolaire (Clis) de l'éducation nationale qui est en convention avec un service de soins spécialisés à domicile pour des élèves autistes (Sessad), un Institut thérapeutique et éducatif (Itep) pour jeunes présentant des troubles de la personnalité et un autre Sessad dédié aux jeunes présentant des troubles du comportement.

Dans cette recherche, la collaboration de deux équipes cliniques permet d'identifier plusieurs strates de l'expérience d'inclusion qui sont étudiées, depuis les dynamiques psychiques singulières propres à chaque professionnel, jusqu'aux valeurs et croyances des équipes ainsi que l'histoire des services qui soutiennent l'intégration.

La première équipe clinique liée au laboratoire Eda (en sciences de l'éducation) met en œuvre la démarche clinique utilisée dans cette discipline. Son travail décrit et analyse les dynamiques intrapsychiques éprouvées par un praticien, choisi systématiquement dans les trois domaines de l'enseignement, de l'éducation et du soin psychique ; elle met ensuite en valeur les liens psychiques mobilisés par cet accompagnement. Les méthodologies utilisées sont des entretiens cliniques non directifs séparés d'au moins six mois avec chacun des professionnels qui accompagnent le même adolescent ainsi qu'une observation clinique de réunion d'équipe tenue à propos du même jeune qui, lui, n'est jamais rencontré dans la réalité. Récemment, plusieurs chercheurs linguistes ont rejoint l'équipe clinique, permettant d'approfondir les sens possibles des discours recueillis.

La seconde équipe du Laboratoire de psychologie clinique et psychopathologique (à l'institut de Psychologie) s'inscrit dans la référence à la psychologie sociale clinique et à la psychanalyse groupale ; elle étudie le niveau des valeurs de groupe, des croyances et le rôle possible des mythes de fondation (Rouchy, 2008 ; Fustier, 1999), partiellement conscients mais surtout latents et actifs dans les services ou institutions étudiés qui influencent les dynamiques et les pratiques individuelles. L'équipe analyse différents types de données (statuts d'association, règles du service, écriture des projets personnalisés) et procède à des entretiens cliniques semi-directifs avec des responsables fondateurs et décideurs des dispositifs d'inclusion concernés. Ce travail permet de mettre en valeur des zones d'équilibre et de tension psychiques groupales qui surdéterminent les données individuelles recueillies par la première équipe. En rapprochant les données recueillies par les deux équipes, il a été possible d'inférer la présence de cadres organisateurs de processus et de mouvements psychiques chez les praticiens et les jeunes inclus, qui induisent des scénarios fantasmatiques et des modes de liens actifs dans le travail quotidien et dans les différents lieux d'exercice (classe, cour, consultations) où se déroule l'accompagnement inclusif du jeune « handicapé » (Bleger, 1979). On voit apparaître dans cet emboîtement des cadres plusieurs niveaux de sens des expériences des praticiens et des enjeux du processus d'inclusion.

Nous décrivons un exemple de mise en lien des données collectées par les deux équipes dans le contexte d'un service de soins et d'éducation spécialisé à domicile (Sessad), en convention avec une classe d'inclusion scolaire de l'Éducation nationale (Clis) dédiée à huit enfants et adolescents autistes. La recherche a mis en valeur des dynamiques psychiques spécifiques liées à la particularité du travail avec ces enfants et adolescents scolarisés, accompagnement qui mobilise chez chaque professionnel des modes de défenses et de dégagement en réaction aux tensions et angoisses suscitées par les tâches éducatives et d'enseignement avec ces publics. Dans ce

service, les entretiens ont concerné trois praticiens : une enseignante spécialisée et une éducatrice spécialisée qui travaillent en binôme dans la classe, et une orthophoniste recevant les jeunes en consultation et se déplaçant dans les classes. Ils ont été interrogés sur leur expérience d'accompagnement d'un jeune, T, arrivé en troisième année de la Clis dans un parcours qui ordinairement en compte cinq. À son arrivée en cours d'année, il a présenté de graves crises de violence, ce qui a conduit, après des rapports de force avec les adultes de l'école, à une exclusion et un traitement médicamenteux obligé, condition pour qu'il puisse rester en classe et à l'école. T présente donc une série de signes atypiques, il semble entre l'enfance et l'adolescence, est plus âgé que les autres élèves qui arrivent « petits » dans la Clis et y grandissent jusqu'au collège. Dans les faits, T ne sera jamais intégré scolairement dans des classes ordinaires.

Une série d'événements avait attiré l'attention des chercheurs pendant les réunions d'élaboration collective de l'analyse du matériel des entretiens et de l'observation de réunions. L'enseignante déclarait avoir décidé de quitter la Clis après sept ans d'exercice, en exprimant son épuisement professionnel et son « ras le bol » ; l'éducatrice spécialisée, pourtant expérimentée auprès de ces publics, transmettait de façon récurrente dans les entretiens son éprouvé de terreur massive face à l'arrivée de T, indiquant n'avoir jamais connu une telle expérience de violence effective et psychique ; l'orthophoniste fondit en larmes au second entretien après avoir exprimé le sens de son travail pionnier et la désillusion qu'elle se sentait devoir apporter aux parents par rapport à leur rêve de normalité de leur enfant ; parallèlement, elle exprimait son désir de maîtrise des liens professionnels et sa volonté de pallier le manque de cohérence de l'équipe du Sessad. Les entretiens avec les professionnels à propos du jeune T fonctionnaient ainsi comme des surfaces projectives : ils indiquaient des mouvements qui semblaient converger vers l'idée d'une violence psychique éprouvée en miroir ressentie envers T qui apparaissait alors comme être porteur de mouvements psychiques latents au niveau des liens de groupe et d'équipe.

Les chercheurs ont choisi de suivre le fil des modes d'expression de l'angoisse de ces professionnels, plaque tournante où s'inscrivent ces conflits, des associations de pensée et d'affects et des modalités de défense et de dégagement possibles. Les entretiens mettent ainsi en valeur une angoisse dominante chez l'enseignante qui a décidé de partir, angoisse qui concerne de façon privilégiée l'impossibilité de faire cours dans un lien de groupe avec cette classe, et son épuisement à devoir vivre constamment une juxtaposition de relations duelles avec les élèves autistes - dont l'un des symptômes majeurs est justement de ne pouvoir entrer spontanément en relation avec l'autre. De même, son enseignement la confronte à un impossible : elle éprouve qu'elle doit mobiliser sans cesse sa demande et son désir de transmettre face ou plutôt à la place des élèves qui semblent sans demande et encore plus sans désir apparent d'apprentissage. Cette situation lui est désormais trop coûteuse psychologiquement. L'analyse montre qu'elle projette sur sa classe une image idéale d'élève « ordinaire » attendu qui fait apparaître les jeunes souffrant d'autisme comme des élèves « par défaut » ; elle semble ne pas pouvoir se déplacer psychologiquement ou apprendre de ce nouveau public, elle souffre du manque de projet pédagogique, de devoir s'adapter à l'imprévu des réactions des élèves, d'avoir à réexpliquer sans cesse en ayant l'impression que « rien ne tient ». Elle n'intègre pas la temporalité spécifique propre à ses élèves, signe d'autres modalités d'apprentissages et de relations auxquelles il lui faudrait s'identifier pour enseigner autrement. (Pechberty, 2003, 2009). L'éducatrice spécialisée qui travaille en binôme dans la classe éprouve une autre forme

d'angoisse : elle a vécu les crises de violence de T à son arrivée comme une effraction narcissique, elle a perdu ses repères, ses images familières devant ce préadolescent qui progresse scolairement mais est atypique à plusieurs niveaux. T est grand en taille, est arrivé en cours d'année et en cours de cycle et non à son début comme les autres « petits » élèves qui commencent la Clis après la maternelle jusqu'au collège. Il se dénude dans la cour et aime caresser compulsivement les cheveux des petites filles blondes de la classe. À son arrivée, l'éducatrice dut contenir T y compris physiquement avec l'aide d'autres adultes de l'école. Après, T prendra un traitement médicamenteux et sera « calmé ».

Pour elle, la présence de T la met en face d'une dimension inhumaine et d'une difficulté identificatoire majeure à une subjectivité possible chez les élèves et T : T est-il enfant ? adolescent ? ses caresses sur les cheveux des filles sont-elles de la tendresse ou une excitation pulsionnelle sexuelle qui pourrait « dégénérer » ? Dans les faits, T ne sera pas intégré dans d'autres classes pendant ses deux années de scolarité en Clis, car les deux praticiennes craignent le retour de la violence qu'il a exprimée à son arrivée, véritable trauma potentiel pour l'éducatrice, le groupe, les autres élèves et surtout pour le cadre ritualisé qui organise un semblant de classe pour les deux praticiennes. L'orthophoniste, elle, vit une forte solitude professionnelle liée à son mode d'intervention principalement duel avec les élèves ; cette solitude entre en résonance avec la solitude enfermée des jeunes autistes qu'elle éprouve et dont elle se dégage sur un autre plan, par une volonté de prendre une position centrale dans l'équipe du Sessad, et de faire lien par la diffusion de connaissances.

Si l'on croise certaines de ces données, sur le plan des dynamiques latentes, on peut penser que l'arrivée de ce préadolescent autiste atypique en cours d'année dans la Clis a fait éclater les habitudes et rituels scolaires, les cadres matériels et psychiques où se sont mobilisés des processus psychiques. L'espace-temps psychique de la classe, emboîté dans celui de l'école et du Sessad présente ainsi un niveau conscient où se jouent les attentes, les choix et les valeurs des tâches accomplies et un autre niveau, inconscient, tissé de scénarios psychiques, de désirs, de craintes, de rencontres de fantasmes faisant entrevoir des zones de tension où s'inscrivent des répétitions défensives mais aussi des possibilités d'identifications et de contre-identifications, aux élèves, à T, et aux autres collègues. Le binôme formé par l'éducatrice et l'enseignante dans la classe devient alors pensable comme un des cadres latents où se déposent des enjeux psychiques à la fois singuliers et aussi organisateurs de liens et de compromis. Nous avons en effet constaté que les représentations et les attentes envers l'inclusion en milieu ordinaire étaient différentes chez les deux praticiennes interrogées mais que le fonctionnement groupal établi dans la Clis permettait de croire à une vision commune. Ceci soulève la question des différents rapports aux savoirs professionnels et aux pratiques qu'il s'agira d'approfondir.

De manière complémentaire, le travail de la seconde équipe fait apparaître, à partir des entretiens semi-directifs avec les responsables, des dynamiques institutionnelles qui surdéterminent les enjeux psychiques propres à chaque praticien. L'analyse des données psychosociologiques et cliniques permet de reconstituer des fragments d'un mythe actif depuis la fondation de ce service qui fut l'un des premiers à pratiquer l'inclusion des jeunes autistes en école ordinaire. Le rapprochement de différents indices montre comment l'organisation du Sessad donne un pouvoir et une légitimité dominante, au niveau du conseil d'administration, aux parents d'enfants autistes et à leurs

valeurs, ce qui induit une dépréciation latente du travail des professionnels : le fait qu'ils soient parents d'enfants ordinaires ne les habiliterait pas à une certaine expérience nécessaire à leur pratique d'inclusion. Une forte zone de tension est ainsi activée entre parents et professionnels. Par ailleurs, l'étude des diverses réunions d'équipe tenues entre les praticiens du Sessad montre que dominent les réunions centrées sur le faire, sur les décisions à prendre envers les élèves et leurs parents, mais qu'aucune ne prend en compte le vécu des professionnels ni l'écoute de leurs pratiques, ce qui leur permettrait de déposer et d'élaborer leurs expériences et questionnements. Ces éléments indiquent comment la souffrance au travail est alors orientée et majorée. L'absence d'élaboration des pratiques et des expériences professionnelles et subjectives induit une rigidification des réponses éducatives, enseignantes et orthophoniques. Le retour aux entretiens singuliers permet d'observer que les angoisses mises en valeur, sous-jacentes à la souffrance psychique et professionnelle, ne sont pas traitées et qu'elles organisent des modalités de défenses professionnelles qui participent plus de la survie psychique que du dégagement créatif, à l'image de celles qui peuvent être utilisées dans l'autisme (isolement envers l'extérieur, renfermement sur soi de l'équipe, reproduction à l'identique et passage à l'acte, comme les réactions des praticiens citées plus haut). L'inclusion des élèves est surtout saisie sous sa dimension visible et comportementale et non comme signe d'une subjectivation possible. C'est ce dernier point d'un effet-miroir entre les défenses autistiques et la tendance à la répétition des conduites d'une équipe qui apparaît frappant, mettant en valeur une possible chronicisation des liens de travail qui rend difficile le ressourcement narcissique et la vitalité des pratiques des professionnels et en conséquence l'évolution des sujets autistes accompagnés.

Des questions nouvelles surgissent ainsi à partir de l'avancée de la recherche, par le croisement des expériences subjectives des praticiens et des types de liens institutionnels mobilisés par le travail avec ces adolescents aux psychopathologies diverses.

La recherche au Brésil : la formation d'enseignants inclusifs

La recherche brésilienne sur la formation des enseignants s'est développée au *Lugar de Vida*, un service dédié aux consultations cliniques et à la psychothérapie institutionnelle, dans le cadre de l'Université de São Paulo, jusqu'en 2007. Ce service a parallèlement mis en place, depuis sa fondation en 1990, une expérience d'accompagnement d'« enseignants inclusifs » parallèlement à sa mission du traitement thérapeutique et éducatif d'enfants aux difficultés psychiques importantes (psychoses ou autismes). Dans cette institution, le travail de formation de ces enseignants dans le réseau de l'école publique est considéré comme fondamental. On peut dire que le travail d'inclusion scolaire suppose aussi une élaboration de la place des enseignants inclusifs, outil important pour le soutien et la mise en sens de leur pratique dans ce lieu social, l'école, qu'on prétend offrir à l'enfant ayant des difficultés psychiques graves.

Lugar de Vida organise ainsi une réunion mensuelle ouverte aux enseignants des écoles publiques intéressés à échanger sur leurs pratiques avec les élèves inclus. Ces rencontres sont coordonnées par le « Groupe Ponte » (groupe du passage) et regroupent une vingtaine de participants. Le groupe Ponte est animé par des psychanalystes qui interviennent dans ce service mais qui ne suivent pas en soin les enfants dont il est question dans les séances. Tous les participants ont accès à la parole, à la suite de la présentation d'une brève séquence pédagogique décrivant ce qui a fait

question au niveau subjectif, professionnel ou institutionnel, en lien avec les pratiques d'inclusion. Ensuite, les enseignants présentent leurs questionnements et leurs inquiétudes concernant l'enfant en cours d'inclusion à l'école régulière et une dynamique d'échanges impliqués s'ensuit. À partir de ce travail, des recherches et des publications ont été réalisées, (Bastos, 2003 ; Mena, 2000 ; Sayão et Leão, 2000). Ces travaux sont orientés par des fondements théorico-cliniques qui sont à la base des pratiques du *Lugar de Vida* (Kupfer, 2001 ; La Jonquière, 2000). Nous allons en développer deux : les modalités de l'écoute et la confrontation du praticien à son propre dire.

Les modalités de l'écoute : on observe, dans un premier temps, que les enseignants viennent aux rencontres mensuelles avec l'attente explicite d'y recevoir un « entraînement » pour les aider dans leur travail avec ces élèves dits « différents ». Même s'il s'agit d'une demande nourrie d'attentes imaginaires ou de recherches de solutions magiques, il s'avère que le travail d'écoute réalisé par les animateurs des séances peut conduire à une ouverture vers des directions imprévues. Au lieu de fournir des réponses qui ferment les interrogations, l'équipe suggère que l'enseignant développe son récit, ses associations, en établissant une interlocution avec ses pairs ; commence alors dans ces séances une circulation discursive qui déplace l'enseignant de sa première position de plainte et d'impuissance, et lui permet d'occuper une place où il pourra interroger autrement sa pratique d'enseignement. L'équipe du *Ponte* a ainsi observé que ce mode d'écoute, fondé sur un transfert spécifique aux supposés experts, psychanalystes intervenants et animateurs des séances, va provoquer des transformations dans les positions subjectives des enseignants par rapport à la problématique de leurs élèves.

La confrontation au dire : cette expérience de travail avec des enseignants montre que l'explicitation de ces productions discursives a pour effet ce que J. Lacan, dans le texte « La direction de la cure et les principes de son pouvoir » (1958) appelle *confrontation*, en accentuant ce qui distingue, radicalement, cette intervention d'une interprétation. J. Lacan souligne la différence entre ce qui est de l'ordre d'une interprétation (qui indique le fantasme possible, en direction du sujet du désir) et d'une intervention qui permet la confrontation du sujet à son propre dire. Il s'agit alors de permettre au participant d'articuler une parole qui le conduise à un aperçu, à un insight sur telle de ses conduites, l'amenant alors à réfléchir sur ce qu'il a dit, dans le cadre de ces séances groupales. Ce « dire éclaircissant » permet à l'enseignant de se rendre compte de son implication dans ce qui, dans un premier temps, était pris pour le seul problème de l'enfant et envers lequel il ne pouvait qu'émettre des regrets, se plaignant du manque de ressources et de formation, de lui-même et de l'école.

À travers la réponse que fait l'enseignant à l'invitation de faire un récit devant le groupe, nous constatons l'importance, pour lui, de l'appropriation subjective du travail qu'il réalise avec l'enfant élève. Si nous partons du postulat selon lequel ce qui se développe dans le groupe est un réseau de langage, ce discours peut acquérir de nouveaux déploiements dans la mesure où l'enseignant se voit confronté à sa parole. On observe que cette écoute qui implique l'autre dans une confrontation à son dire contribue à installer à la place des certitudes, des interrogations et des questions reliées aux hypothèses données par les enseignants sur les attitudes « bizarres » de leurs élèves. Les effets de ce travail d'écoute sur le rapport aux élèves sont ainsi rendus visibles.

Au fil des séances menées sur plusieurs années, nous constatons différents

effets de ce travail d'accompagnement des professionnels : par exemple un soulagement cathartique, par le dépôt dans le groupe de l'angoisse ou de l'incompréhension des professionnels face aux élèves ; ou encore une évolution significative des attitudes d'accueil prises envers les élèves inclus. On observe aussi une meilleure compréhension du fonctionnement psychique des élèves psychotiques dans les apprentissages qui permet alors à l'enseignant d'« apprendre » à partir d'eux et de faire des liens avec sa pratique de l'enseignement ordinaire. L'évolution des récits et la prise de conscience des effets-miroirs, des résonances psychiques entre l'enfant-élève et l'enseignant montrent fréquemment l'évolution conjointe de la tolérance de l'enseignant et des changements chez l'élève dont la pathologie se transforme au contact des savoirs et des enseignants sur lesquels ils s'étaient. D'autres thématiques de recherche sur ce dispositif sont actuellement développées, par exemple sur les modalités de transferts et des savoirs mobilisés dans la dynamique du groupe entre participants enseignants et animateurs, psychanalystes et thérapeutes.

Convergences des recherches

Les travaux des deux équipes convergent ainsi à plusieurs niveaux. Tout d'abord par le choix d'une problématique commune qui concerne la compréhension de l'expérience des professionnels de l'éducation confrontés à la particularité des sujets enfants ou adolescents affectés de difficultés psychiques importantes. Ensuite, dans nos travaux, la référence à plusieurs opérateurs psychanalytiques souvent clivés ne sont pas ici posés comme antagonistes mêmes s'ils sont différents. Nous essayons de les mettre au travail, de les enrichir réciproquement jusqu'à certaines limites qui sont alors explicitées. Ces différences sont mises au travail et font l'objet d'échanges entre les chercheurs quant à leur valeur heuristique.

À ce propos, l'un des résultats convergents des travaux français et brésiliens montre que ce sont principalement les ressources narcissiques qui sont mobilisées dans ces processus d'accompagnement. Nous parlons ici d'un narcissisme créateur, soutien d'un self privé et professionnel, comme le développe par exemple A. Eiguer (1999), ouvert aux capacités de symbolisation et donc d'engagement dans un ordre symbolique, en un second sens plus lacanien. Ces ressources mobilisées soutiennent alors le soi-professionnel des praticiens et vont leur permettre de continuer d'agir, de penser et de créer face à la singularité des élèves et leurs difficultés, tout en assumant leur place d'enseignant, d'éducateur, ou de soignant, leurs rapports au savoirs spécifiques et leurs pratiques.

L'usage de ces ressources narcissiques s'inscrit à deux niveaux, celui de la singularité psychique d'un praticien, avec ses éléments biographiques qui croisent son ethos et les valeurs professionnelles qu'il met au travail dans ses pratiques inclusives et, ensuite, celui d'un lien d'équipe, groupal, où s'organisent fantasmes, défenses et liens. Cette mobilisation se marque par l'acceptation de se confronter à ses mouvements psychiques, ses affects, dans l'exercice professionnel lui-même. Cette rencontre est rendue possible par la mise en place de cadres et de dispositifs d'élaboration groupale des pratiques professionnelles nécessaires pour exprimer et mettre en sens les mouvements psychiques singuliers de chaque professionnel liés à l'accompagnement de ces jeunes en difficulté psychique. Les ressources libérées dans de tels groupes s'avèrent indispensables pour continuer à pouvoir penser la complexité des situations.

C'est enfin en croisant certains concepts psychanalytiques fondateurs avec

des concepts développées en sciences de l'éducation (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel et Pechberty, 2005) que les deux équipes peuvent mieux penser cliniquement certains enjeux actuels du processus de scolarisation des jeunes en grande difficulté psychique, croisement dont on donnera maintenant un exemple dans notre dernière partie.

La place du désir de savoir dans la scolarisation d'enfants avec des troubles psychiques graves

Au cours d'un colloque récent sur la scolarisation d'enfants « en situation de handicap psychique » tenu en France, en 2009, dans le cadre de l'Institut national de la recherche pédagogique, une participante demanda à un intervenant comment il avait obtenu d'aussi bons résultats dans le travail avec un élève, enfant « inclus ». L'enfant que celui-ci décrivait semblait avoir le désir d'apprendre, malgré ses difficultés, raison pour laquelle l'auditrice souhaitait savoir comment avait été construit ce désir d'apprendre manifesté. Il lui fut répondu que « le désir d'apprendre était inné ». Ce colloque avait été marqué par des moments de mise en question de la pertinence de l'utilisation de catégories psychanalytiques telles que la notion de désir. La réponse de cet intervenant est ici citée car elle illustre une position désormais fréquente qui accentue la divergence par rapport à l'orientation psychanalytique sur cette question. Du point de vue psychanalytique, en effet, s'il y a de l'inné par rapport à l'apprentissage, cet inné ne peut pas concerner le désir. Seul le besoin d'apprendre peut être inné. Dans cette perspective, il n'y a pas de désir qui ne soit construit tout au long de l'histoire d'un sujet. De plus, un enfant peut ne pas avoir encore constitué son désir d'apprendre ou de savoir, même s'il réagit à un besoin d'apprendre.

Le besoin d'apprendre fait certainement partie du bagage biologique d'un enfant. Arrivé au monde dans une situation de détresse, fruit de son incontournable dépendance à l'adulte, il est indispensable qu'il dispose de mécanismes pour apprendre à survivre et à devenir autonome. Mais ce n'est pas de cette nécessité dont il est question dans la grande difficulté psychique. En effet, de cette nécessité, l'enfant autiste ne se voit pas privé ; au contraire, il a appris à manger, à marcher, à aller chercher les objets qui l'attirent. Cependant, quand le registre en discussion est celui de la scolarisation et de l'appropriation des connaissances, la nécessité d'apprendre ne suffit plus.

Pour Freud, le désir d'apprendre est construit très tôt. « À la même époque où la vie sexuelle de l'enfant aboutit à sa première floraison, ce qui se passe de la troisième à la cinquième année, apparaissent les premiers signes de cette activité, désignée comme pulsion de savoir ou pulsion d'investigation (...). La pulsion de savoir chez les enfants est attirée - et peut être réveillée - par les problèmes sexuels avec une précocité et une intensité insoupçonnables » (Freud, 1905). Le désir de savoir et d'apprendre surgit ainsi à partir de l'affrontement aux questions sexuelles. Pour Freud, les problèmes sexuels et les questions habituellement posées par les enfants à ce sujet constituent la réverbération d'une question plus fondamentale mais cependant jamais formulée : « d'où venons-nous et vers où allons-nous ? ». Les origines se réfèrent à la sexualité et à la place à laquelle nous parviendrons, à la mort. Pour Freud, ce sont les deux grands questionnements auxquels l'enfant se voit très tôt confronté. La dernière théorie des pulsions de vie et de mort et les apports kleinien ne modifieront pas fondamentalement cette problématique.

C'est parce qu'il n'y a pas de réponse à ces questions que l'enfant se lance dans le monde de la connaissance et des productions de la culture. La psychanalyse ne cesse de nous apprendre que du manque naît le désir. En appliquant cette maxime à l'école, on peut penser que c'est à cause du manque de réponses à ces énigmes fondamentales que les enfants, paradoxalement, se lancent dans la recherche de ces réponses - quête sans fin - et acceptent de se plier à l'institution scolaire. En outre, l'interrogation sur l'origine n'est ni rhétorique, ni philosophique. Elle est libidinale et s'articule donc à la dimension pulsionnelle. Elle démontre que l'enfant cherche sa place dans un avant et un après, dans une filiation et dans une chaîne générationnelle.

Le désir de savoir, ainsi formulé, peut être distingué de la nécessité d'apprendre, dispositif biologique auquel va s'articuler, tôt dans la vie d'un enfant, le désir de savoir. Cette question suscite aussi une deuxième distinction, celle de la demande d'apprendre et du désir d'apprendre. Plusieurs enfants rejoignent le monde des apprentissages seulement pour faire plaisir aux adultes et obtenir leur approbation. Pourtant, la demande d'apprendre n'engendre pas une vraie relation avec le savoir. Nous mettons ici au travail la distinction opérée par J. Lacan entre la nécessité, la demande et le désir, en particulier dans le séminaire sur les formations de l'inconscient (Lacan, 1957-58)

Les recherches françaises sur la notion de rapport au savoir, dans sa lecture clinique, contribuent à l'approfondissement de la notion du désir de savoir des enfants et des jeunes ayant des problèmes psychiques. Selon J. Beillerot, le savoir se définit comme un processus créateur, ce qui implique que la transmission de la connaissance, à partir de cette perspective, est une construction dont le sujet est forcément une partie intégrante : « Le rapport au savoir ne désigne pas le savoir, mais la liaison d'un sujet à un objet » (Beillerot, 1989). Ainsi, pour un sujet, le rapport au savoir se réfère au besoin d'analyser sa situation, sa position, sa pratique et son histoire pour y attribuer son propre sens. Ce rapport, dans son histoire, devient alors un processus créateur de savoir, par lequel un sujet intègre les savoirs disponibles et possibles de son temps. Cette conception s'accorde avec celle de la nécessité d'attribuer un sens au savoir dans leurs apprentissages et nous pouvons ajouter que ce sens est, dans la perspective freudienne, celui qui articule le sujet à ses propres origines.

Quelles questions posent alors les enfants affectés de troubles psychiques autistiques ou psychotiques à propos de leurs origines ? Quel est leur rapport au savoir ? Ces interrogations sont fondamentales dans la mesure où nous prétendrions leur apprendre davantage que des comportements adéquats à leurs besoins, ou que des comportements qui visent un apprentissage plaisant aux adultes, dans le registre de la demande à apprendre. Poser des questions sur le lieu d'où nous advenons et le lieu vers où nous nous dirigeons, c'est interroger la sexualité et la mort, selon la perspective freudienne fondatrice, les productions de la culture étant des tentatives de réponses à ces questionnements. Scolariser les enfants avec des troubles psychiques implique alors de les aider à trouver, dans ces productions, soit des réponses (même partielles) pour des enfants qui ont la possibilité de formuler la question cruciale, soit la possibilité de la construire, pour ceux qui ne l'ont toujours pas formulée. L'école aurait ainsi la possibilité de devenir beaucoup plus qu'un lieu de transmission de connaissances techniques avec des méthodes spécialisées et adaptées aux enfants ayant des besoins spéciaux.

Ainsi, la présentation de la perspective psychanalytique qui oriente les travaux des équipes française et brésilienne sur le désir d'apprendre et le rapport au savoir permet de reprendre et d'élargir la question posée précédemment sur l'inné et l'acquis : serait-il possible de construire, à l'intérieur de l'école inclusive d'aujourd'hui, le désir de savoir, absent ou affecté, d'un enfant ayant des difficultés psychiques qui concernent son sentiment d'exister ? La réponse serait que si l'école inclusive d'aujourd'hui n'est pas capable de le faire, alors les éducateurs, les psychanalystes et les chercheurs ne peuvent que s'orienter dans la direction de sa transformation.

Bibliographie

- Bastos, M. (2003). *Inclusão escolar: um trabalho com professores a partir dos operadores da psicanálise*. Dissertação de mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Universidade de São Paulo.
- Beillerot, J. Bouillet, A., Blanchard-Laville, C. et Mosconi, N. (1989). *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*. Paris : L'harmattan.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. et Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue Française de Pédagogie*, 151, 111-162.
- Bleger, J. (1979). Psychanalyse du cadre psychanalytique. In R. Kaes (dir), *Crise, rupture et dépassement* (p. 255-274). Paris : Dunod.
- DSM IV (2003). *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*. Paris : Masson.
- Eiguer, A. (1999). *Du bon usage du narcissisme*. Paris : Bayard.
- Fleitlich-Bilyk, B. et Goodman, R. (2004). Prevalence of child and adolescent psychiatric disorders in south-east Brazil. *J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry*, 43(6):727-734.
- Freud, S. (1905/1995). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Paris : Folio.
- Fustier, P. (1999). *Le travail d'équipe en institution*. Paris : Dunod.
- Gachet, P.-F. (2009). La Loi de 2005. Un premier bilan ? *Journée d'études de l'INRP*, 11-12.5. Lyon.
- Gardou, C. (2009). *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité*. Ramonville Saint Agne : Eres.
- Hochmann, J. (2009). *Histoire de l'autisme*. Paris : Odile Jacob.
- Korff- Sausse, S. (1996). *Le miroir brisé*. Paris : Calmann-Levy.
- Kupfer, M.-C. (2001). *Educação para o futuro*, Escuta.
- Kupfer, M.-C. (1990). *Odesejo de saber*, Thèse de doctorat, université de Sao Paulo.
- Lacan, J. (1958). La direction de la cure et les principes de son pouvoir. In *Ecrits*, Paris : Seuil.
- Lacan, J. (1957-1958/1998). *Les formations de l'inconscient*. Paris : Seuil.
- La Jonquière, L. (2000). *Infancia et ilusion (psico) Pedagogica*, Nueva Vision
- Missenard, A. (1976). Formations de la personnalité professionnelle, *Connexions* 17, 116-118.
- Morvan, J.-S. (1997). *Représentations des situations de handicaps et d'inadaptations*. Paris : Ctnerhi.
- Mena, L.F.B. (2000). Inclusões e inclusões: a inclusão simbólica. *Psicol. cienc. prof.*, mar., vol. 20, no. 1.
- Pechberty, B. (2003). Enseignants du secondaire et élèves en difficulté : dynamiques psychiques et conflits identitaires, *Nouvelle revue de l'adaptation et de l'intégration scolaire*, 21, 157-171.
- Pechberty, B. (2009). Formation et soin psychique : des rencontres de hasard ou de structure ?, *Cliopsy*, 1, 41-49.

- Plaisance, E. et Gardou, C. (2001). Présentation d'un dossier sur les situations de handicap et institution scolaire, *Revue française de pédagogie*, 134. 5-13.
- Rouchy, J.-C. (2008). *Le groupe, espace analytique, clinique et théorie*. Toulouse : Eres.
- Sayão, Y. et Leão, S. (2000). Negócio Fechado : Mateus vai à escola. In M.-C. Kupfer (org.), *Tratamento e Escolarização de crianças com distúrbios globais no desenvolvimento*. Salvador, Ágalma.

Bernard Pechberty

professeur, sciences de l'éducation,
université Paris Descartes
laboratoire EDA

Cristina Kupfer

professeur, psychologie,
université Sao-Paulo (Brésil)

Leandro De La Jonquiere

professeur, sciences de l'éducation,
université Sao-Paulo (Brésil)

Composition des équipes de recherche

Équipes françaises

Université Paris Descartes, Sciences de l'éducation, laboratoire EDA,

Enseignants chercheurs :

Clinique : B. Pechberty (responsable de la recherche), P. Chaussecourte ;

Linguistique : C. Feuillard, M. Sourdot, M. Veniard ;

Doctorants : A. Cayot-Dechartre, M. Barlagne, S. Kim, M. Sellam ;

Consultante professionnelle : C. Treese-Daquin.

Université Paris Descartes, Institut de Psychologie, laboratoire de psychologie clinique et psychopathologique (dir. F. Marty)

Enseignant chercheur : P. Robert ;

Doctorante : C. Vicente.

Équipe brésilienne

Université de Sao Paulo

Enseignants chercheurs :

Psychologie : M.-C. Kupfer ;

Sciences de l'éducation : L. De La Jonquière, R. Voltolini.

Pour citer ce texte :

Pechberty, B., Kupfer, C. et de La Jonquière, L. (2010). La scolarisation des enfants et des adolescents dits « en situation de handicap mental » au Brésil et en France : convergence des recherches cliniques, *Cliopsy*, n° 4, 7-20.

Apprendre et le sujet « apprenant »

Point de vue psychanalytique dans la recherche auto/biographique

Linden West
traduit de l'anglais par Anne Bastin

Introduction

Dans cet article, j'explore en quoi une approche psychanalytique, notamment la théorie des relations d'objet, peut contribuer tant à une compréhension plus riche du processus d'apprentissage – et ici tout particulièrement celui de l'adulte – qu'à la théorisation du sujet désigné comme apprenant. Pour ce faire, je m'appuie sur les recherches auto/biographiques¹ réalisées dans différents contextes dont celui du CISDP². Elles ont pour but d'éclairer au niveau micro des processus à l'œuvre dans l'apprentissage et l'enseignement, formel et informel. Ces recherches sont à appréhender en ayant à l'esprit le contexte dans lequel elles sont conduites, à savoir que les dimensions affectives, émotionnelles et corporelles de l'apprentissage adulte sont continuellement négligées et que, plus généralement, le fait de penser les processus d'apprentissage et d'éducation selon une approche psychanalytique demeure à ce jour marginal (Hunt et West, 2006 ; 2009). Quelques chercheurs se sont pourtant risqués à aller à l'encontre de cet état de fait. Tara Fenwick, par exemple, en appliquant la science de la complexité à l'apprentissage expérimental, remarque que les théories psychanalytiques de l'apprentissage peuvent contribuer de façon potentiellement importante à l'analyse des processus d'apprentissage en ce qu'elles « se centreraient moins sur les significations et motivations rapportées » que sur ce qui se passe « au cœur des rencontres humaines »³ (Fenwick, 2003).

La résistance à employer des concepts psychanalytiques dans l'apprentissage des adultes – ou bien entendu dans l'apprentissage tout au long de la vie – peut provenir en partie de l'influence persistante des approches cognitivistes appliquées aux processus d'apprentissage et d'éducation. Il en va de même pour la théorisation de la subjectivité, tout au moins dans le monde Anglo-Saxon, le sujet, déterminé cognitivement, étant avant tout défini en termes de traitement de l'information (Hollway et Jefferson, 2000). Parmi les trois approches possibles de l'apprentissage, cognitive, sociale et psycho-émotionnelle, la dernière est la plus souvent négligée, même dans une approche psychologique de la question (Illeris, 2002). Malgré tout, tandis que l'influence du siècle des Lumières s'estompe et qu'une prise de conscience des limites de la rationalité se fait jour, la cognition cartésienne désincarnée et les dualités corps/esprit sont mises au défi à plus d'un titre. De nouvelles sensibilités apparaissent, plus holistiques, poststructuralistes, féministes mais aussi psychanalytiques (Hunt et West, 2009). Dans cette recherche, il est suggéré que le modèle psychanalytique génère de nouveaux *insights* dans la compréhension de ce qui peut avoir lieu « au cœur des rencontres humaines », et cela n'est pas moins vrai dans les périodes de changement et de transition occasionnées par le processus d'apprentissage que dans toute expérience humaine en général. La

1. La barre / utilisée ici, sert à représenter l'interaction entre soi et autrui dans diverses situations, y compris dans la situation de recherche (Hollway & Jefferson, 2000 ; Merrill & West, 2009).

2. Centre for International Studies of Diversity and Participation, Department of Educational Research, Canterbury Christ Church University, dont je suis le co-directeur.

3. Interprétation de l'expression « under the surface of human encounters » citée par l'auteur.

psychanalyse, soulignons-le, perçoit les émotions comme constituant la première force qui impulse le désir d'apprendre, tant lors des premières expériences qu'ultérieurement : « en fait, ce n'est pas la capacité de produire des pensées logiques et rationnelles qui fournit la base pour l'acquisition du langage. C'est plutôt la compréhension intersubjective émotionnelle qui délivre la base du sens et annonce le langage » (Diamond et Marrone, 2003). L'intersubjectif se trouve au cœur des théories des relations d'objet – de Melanie Klein, Donald Winnicott et Wilfred Bion par exemple – par opposition aux théories plus classiques des pulsions de la psychologie freudienne. Ces dernières étaient dominées par les conflits entre les diverses pulsions, telles que Eros, la pulsion libidinale orientée vers la stimulation et la satisfaction, et Thanatos cherchant à l'annihiler. Ce sont les théoriciens des relations d'objets, tels que Klein et Winnicott, qui ont mis l'accent sur l'intersubjectif et ont rendue plus explicite la façon dont nous pouvions intérioriser des figures de notre monde extérieur ; la dynamique des réalités intérieure et extérieure est au cœur de cette approche et c'est elle, selon Janet Sayers, qui a mis la psychanalyse « sens dessus-dessous » (Sayers, 2000).

Dans la théorie des relations d'objet, l'angoisse générée par l'apprentissage s'est avérée fondamentale à tout âge et à quelque étape que ce soit. Dans l'expérience originelle, elle émane de stades de dépendance absolue à l'autre. Plus tard, surtout au cours de périodes de transition et de stress, on peut se sentir incapable de faire face à de nouvelles idées ou de changer de modes de pensée, parce que le passé se superpose au présent et inversement dans ce que Melanie Klein a appelé « la mémoire de l'éprouvé ». Ceci est incorporé et largement inconscient. Et ce peut être particulièrement puissant, de façon négative, pour ceux qui ont vécu des processus transitionnels difficiles au début de leur vie au moment de la séparation avec leurs premiers dispensateurs de soins⁴ ou en allant à l'école, par exemple. Isca Salzberger-Wittenberg (1999) a observé que quelle que soit notre maturité et aussi compétent-e-s que nous puissions être, la terreur d'éprouver un sentiment d'impuissance, de se sentir perdu-e-s, dépassé-e-s et en demande persiste lorsque nous nous trouvons dans des contextes requérant un nouvel apprentissage. Elle décrit des groupes d'éducateurs expérimentés commençant des programmes de formation à la Tavistock Clinique de Londres et la prise de conscience des tensions dans la salle pendant le premier cours. Elle encourage les participants à faire part de leurs sentiments à ce moment-là et ils parlent d'insécurité et d'angoisse. Le problème, conclut-elle, est que l'on prétend souvent s'intéresser à ces sentiments alors qu'on « les foule aux pieds ». Et ce, malgré le fait que plus une situation est inhabituelle et non structurée ou menaçante vis-à-vis de notre statut d'adultes éclairés – celui de personnes censées savoir et pouvoir –, plus nous pouvons nous sentir désorientés et terrifiés (Salzberger-Wittenberg & al., 1999 ; West, 2009). L'angoisse peut s'exprimer sous la forme d'une idée nouvelle ou de modes de connaissance qui provoquent des remises en cause fondamentales de nos postulats, de nos identités et de notre « sentiment de soi »⁵ (West, 1996). La psychanalyse a développé tout un répertoire de concepts relatifs à ces processus ; cela comprend l'inconscient, l'interaction dynamique entre réalités intersubjectives et réalités intrapsychiques, la projection et l'introjection ainsi que ce qui est appelé clivage. Ce dernier implique des processus internes de division d'objets – qu'il s'agisse de personnes réelles ou symboliques – en objets totalement bons ou totalement mauvais, y compris le self, plutôt que de reconnaître le mélange complexe et embrouillé qui consiste à être humain. Ce qui se passe entre les personnes, dans ce

4. L'expression *care givers* traduite ici par « dispensateurs de soins » renvoie à toute personne associée aux premiers soins des tout petits, qu'il s'agisse de parents, de médecins, de personnels soignants, de nourrice...

5. La traduction « sentiment de soi » adoptée pour l'expression « *sense of self* » est celle proposée par C. Athanassiou-Popescu dans Le Dictionnaire explicatif des termes winnicottiens (2001).

mélange, dans des contextes de changement, et comment cela influe sur la dynamique psychique interne, voilà ce qui se trouve au cœur de cet article.

Négligence de la dimension sociale

La littérature de la formation pour adultes reconnaît que certains points de vue psychanalytiques contribuent à éclairer les processus d'apprentissage chez l'adulte, de même que les idées des pères fondateurs que sont Freud, Erickson ou Jung (Clarke et Dirkx, 2000 ; Tennant, 1997). En se référant à Freud, Tennant a écrit sur la façon dont les angoisses ressenties par des adultes en formation peuvent s'enraciner dans l'enfance lorsque les enseignants et formateurs deviennent, inconsciemment, des objets d'espoirs et de désirs infantiles : ils sont censés pouvoir expulser par magie la frustration et le sentiment d'impuissance générés par l'apprentissage. Quant à ces enseignants ou formateurs, ils peuvent de leur côté être leurrés narcissiquement par des sentiments d'omnipotence et d'omniscience : les enseignants (comme les médecins), portés par ces sentiments inconscients, peuvent avoir la conviction envahissante qu'ils devraient savoir ou qu'ils devraient pouvoir faire face (West, 2001 ; 2009a ; 2009b). Ils peuvent se retrouver empêtrés dans des réactions infantiles et ressentir un sentiment de contrition exagérée ou trouver difficile de critiquer le travail d'un apprenant (Tennant, 1997). Il n'en demeure pas moins que les contributions apportées par le courant théorique des relations d'objet brillent par leur absence dans la plupart des ouvrages éducatifs.

Quel que soit le courant de pensée adopté, la raison la plus fréquemment invoquée chez les formateurs pour justifier une faible prise en considération de la psychanalyse semble provenir de leur crainte du caractère socialement conformiste de la psychanalyse, préoccupée qu'elle est, en effet, de permettre aux gens de s'ajuster à un statu quo plutôt qu'à le remettre en cause (Tennant, 1997). Elle est perçue comme rendant les individus hautement responsables de leur pathologie et comme soutenant des vues excessivement essentialistes du sujet humain. Tennant (1997) cite par exemple Erik Erikson, suggérant que la santé mentale émane d'un ajustement réussi aux demandes de la société, sans tenir compte du fait que certaines formes d'organisation sociale peuvent s'avérer malsaines et aliénantes. Il concède qu'une théorisation psychothérapeutique récente, influencée par le féminisme notamment, comprend un angle socioculturel potentiellement plus radical, plus critique, lorsqu'elle met en cause par exemple l'absence littérale et souvent émotionnelle du père dans la prise en charge des soins donnés à l'enfant (Sayers, 1995). Il néglige toutefois dans une large mesure, entre autres, l'apport des théoriciens des relations d'objet qui ont suggéré que certaines formes d'organisation sociale sont par elles-mêmes aliénantes et malsaines sur le plan émotionnel tandis que d'autres peuvent se révéler plus libératrices (Frosh, 1991).

Il est intéressant de noter que les réserves émises par des formateurs d'adultes tels que Mark Tennant entrent en résonance avec les critiques très récentes portées contre ce qui est désigné comme la « culture de la thérapie », à laquelle la psychanalyse est considérée avoir fondamentalement contribué. C'est en ces termes qu'un bon nombre d'auteurs considèrent que les éducateurs et l'éducation se sont embourbés dans le « marécage vaseux » de l'« éducation thérapeutique ». Parallèlement, la conception plus ancienne qui prônait une stricte immersion cognitive dans un sujet unique, alimentée par son allégeance à la raison, à la science et au progrès, se retrouve maintenant submergée par un tsunami

d'« émotionnalisme ». Je remets en question cet idéal renvoyant aux Lumières et excluant la subjectivité, les émotions, non seulement sur le plan épistémologique, mais aussi en tant qu'illusion et que conception réductrice de la réalité. Autrement dit, un subjectivisme pernicieux s'est substitué à une éducation rationnelle humaniste, basée sur un investissement de la connaissance certes critique mais non passionné. Kathryn Ecclestone et Dennis Hayes (2009) soutiennent que, notamment sous l'influence de la psychanalyse, l'éducation thérapeutique est loin d'être progressiste et inoffensive : elle découle d'une conception diminuée et fragile du sujet humain qui aurait besoin de thérapie du berceau à la tombe. Ils ajoutent que l'éducation thérapeutique renonce tout bonnement au projet éducatif libérateur. Un programme de développement personnel, soutenu par une armée de mentors (pairs, coachs de vie, psychothérapeutes, psychologues, psychanalystes), a remplacé un programme construit à partir d'une sélection classique rigoureuse de connaissances, soutenu par des spécialistes engagés à le respecter et sûrs de leur discipline. L'éducation thérapeutique charrie avec elle une batterie d'ingénierie sociale ou d'outils de contrôle des citoyens censés devoir être accompagnés pour se sentir mieux avec eux-mêmes autant que pour se préparer au marché du travail, plutôt que d'être encouragés à réfléchir sur l'ordre social de façon critique et rigoureuse.

Cette réfutation plaît à certains éducateurs du fait de sa prise de position anti-thérapeutique, anti-psychologisante. Nombre d'entre eux, sous l'influence du poststructuralisme, avancent entre autres que, par toutes sortes de pratiques « éducatives », se soucier des dimensions subjectives et émotionnelles peut servir à modeler un sujet pour qu'il se comporte de façon conforme socialement (Usher et Edwards, 1994). En fait, certaines publications européennes, britanniques incluses, opposent une résistance à la psychologisation du sujet humain de quelque manière que ce soit, en partie en réaction à la tendance psychologisante, individualiste et anhistorique forte et parfois dominante de la recherche nord américaine et de ses écrits sur les processus éducatifs (West, 1996).

Bien entendu, une telle critique et une telle préoccupation peuvent donner lieu à une série d'arguments contraires, l'un des plus importants étant la tendance à tout amalgamer sous la même bannière d'éducation thérapeutique, de la psychanalyse aux rudiments d'alphabétisation émotionnelle. Un autre danger consiste à reléguer la réalité intérieure, et plus généralement tout processus psychologique, à un statut de simple épiphénomène, ce qui serait tout aussi insatisfaisant.

Il faut également constater que la théorie des relations d'objet est à peine mentionnée dans ce type de publications, ce qui traduit sans doute bien le caractère marginal qu'elle revêt dans la pensée éducative. Or, il est important d'en tenir compte pour construire des modèles de compréhension holistiques et interdisciplinaires, car en mettant l'accent sur l'intersubjectivité, les relations d'objet permettent d'intégrer de façon bipolaire les dimensions socioculturelles et psychologiques dans l'étude de phénomènes divers (Hollway et Jefferson, 2000 ; Merrill et West, 2009).

Relier les dimensions sociales et psychologiques

En réalité, un effort croissant est fait par un certain nombre de chercheurs pour conjuguer les dimensions socioculturelles et psychologiques de l'expérience et de son analyse, dans leur théorisation des processus d'apprentissage, de mise en sens et de mise en récit. Ceci est

particulièrement vrai pour les recherches menées dans le domaine biographique, rappelant peut-être les traditions interdisciplinaires psychosociales qui remontent à l'École de Sociologie de Chicago et à la psychologie sociale, mais qui se sont perdues tandis que la sociologie est devenue plus positiviste et statistique, et la psychologie plus essentialiste et scientifique (Bruner, 1990 ; Chamberlayne et al, 2004 ; Hollway et Jefferson, 2000 ; Hunt et West, 2009 ; Merrill et West, 2009 ; Wright Mills, 1959). La psychanalyse féministe a grandement contribué à nourrir ces aspirations interdisciplinaires, bien que, selon Jane Flax (1991), les féministes, comme la plupart des formateurs pour adultes, étaient au départ totalement opposées à considérer l'oppression des femmes en termes psychologiques. La psychanalyse freudienne aggravait la difficulté en plaçant l'envie du pénis (l'idée que les femmes désirent être plus semblables aux hommes et se sentent inférieures parce qu'elles ne le sont pas) au cœur des théories de la perte et du désir inconscient (Sayers, 1995). Mais des auteurs comme Janet Sayers (1995) ont déplacé l'attention sur l'importance d'impératifs culturels plus vastes dans la vie intersubjective. Par exemple, le père demeure littéralement et symboliquement absent des soins en général, et le travail émotionnel continue à être considéré comme relevant de la responsabilité des femmes, ce qui peut être tout autant aliénant pour la femme que pour l'homme. Un grand nombre de féministes en vinrent à contester les théories des relations d'objets précisément à cause de leur compatibilité avec un modèle constructiviste du développement humain et de la formation identitaire dans lequel la culture s'insinue au cœur des processus les plus intimes.

Stephen Frosh et ses collègues (2005), dans leur pratique de recherche basée sur le récit biographique s'inspirant des relations d'objet, ont constaté chez d'autres chercheurs une plus grande intégration de facteurs socioculturels aux théorisations psychanalytiques (par exemple Hollway et Jefferson), conjointement à la volonté de la psychologie sociale de s'investir dans une prise en compte du « sens ». En s'appuyant en partie sur des *insights* poststructuralistes, ils étudient comment les sujets sont classés en fonction de critères culturels et interprétatifs. Ils pensent toutefois que c'est insuffisant et font appel aux concepts kleinien de clivage et d'idéalisation (Klein, 1998). Dans leur recherche récente sur des garçons de 11 à 14 ans, ils interrogent l'homophobie et des expériences de masculinité, qu'ils interprètent de manière psychosociale. Certains garçons peuvent remettre en question leurs points de vue tandis que d'autres ne le peuvent pas. À l'aide d'entretiens biographiques « de type clinique » (encourageant l'exploration de l'ouverture, des contradictions et du matériel à teneur émotionnelle), ils interrogent les processus à l'œuvre chez les garçons qui succombent ou qui résistent à l'homophobie. Ils observent que la résistance peut s'être forgée par identification aux personnes-ressources⁶. Le récit d'un jeune homme fait apparaître une forte identification à la mère, dans un contexte de violence paternelle. Au cours de l'entretien, mené par un homme, un processus d'identification et de clivage est identifié, dissociant le « mauvais » père de la réalité du « bon » interviewer. Les chercheurs concluent que les discours sociaux sur l'homosexualité masculine et sur ce qui constitue un bon père ne sont pas de simples données sur lesquelles s'appuyer passivement. Au contraire, des forces intersubjectives dynamiques sont en jeu (telles que le clivage et l'idéalisation), « construisant et organisant certains modes de masculinité et en inhibant d'autres », jusque dans la situation de l'entretien biographique (Frosh et al, 2005).

Dans le cadre de recherches biographiques similaires portant sur la

6. La formule « personne-ressource » est proposée ici pour traduire l'expression significant other, telle qu'employée dans *Why Adults Learn* (Courtney, 1992) et dans *Beyond Fragments* (West, 1996).

formation pour adultes et ayant recours à la théorie des relations d'objet pour compléter une analyse socioculturelle, il apparaît que les réponses individuelles à des situations d'oppression peuvent varier considérablement, y compris au sein de populations issues d'un même milieu (Hunt et West, 2006 ; Merrill et West, 2009 ; West, 1996). Certaines personnes semblent par exemple plus aptes à endurer l'oppression et demeurent plus ouvertes psychologiquement à de nouvelles expériences que d'autres, malgré des circonstances difficiles et des histoires d'apprentissage pénibles. Une nouvelle recherche transeuropéenne sur les étudiants « non-traditionnels »⁷ de l'enseignement supérieur qui se base sur des méthodes de récit biographique, tente de rendre compte et de théoriser ces processus (le projet RANLHE, Access and Retention: Experiences of Non-traditional Learners in Higher Education). Des échanges interdisciplinaires entre chercheurs ont eu lieu, conjuguant par exemple le travail du sociologue Pierre Bourdieu avec celui de psychanalystes tels que Donald Winnicott. L'analyse perspicace bourdieusienne des habitus et des dispositions met à jour comment un apprenant ayant un capital socioculturel limité risque de devoir se débattre dans un habitus particulier, notamment au sein des habitus les plus fermés de certaines universités ou disciplines. L'approche structuraliste de Bourdieu nous permet par exemple de comprendre comment un étudiant adulte de la classe ouvrière peut se trouver identifié et contraint par un tel habitus. Cela dit, Bourdieu, comme tant d'autres sociologues, ne parvient pas à expliquer comment et pourquoi certains étudiants, au détriment de la norme peut-être, trouvent les ressources leur permettant de survivre, voire même de prospérer dans un habitus particulier.

7. La définition que nous employons dans notre recherche est large et comprend tout étudiant-e sous-représenté-e à l'université, que ce soit pour des raisons aussi diverses que l'âge, le genre, la classe sociale, les origines familiales, le groupe d'appartenance ethnique, le handicap ou la situation géographique (et leur combinaison), le facteur de la classe sociale demeurant prédominant par exemple.

Les idées de Donald Winnicott (1971) sont utiles, et tout spécialement son concept d'espace transitionnel dans les relations intersubjectives. Cet auteur était à la fois intéressé par la façon dont le tout petit se débat pour se séparer de la première personne qui prend soin de lui et par ce qui rend cela possible de façon psychologiquement saine. Il appliqua cette idée aux processus de séparation et de négociation de soi qui se produisent à l'âge adulte : qu'est-ce qui permet de sortir de la dépendance et d'attitudes défensives pour se tourner vers une plus grande ouverture à la prise de risque et à des tentatives créatives, de passer de formes d'attachement vécues dans un relatif sentiment d'insécurité à d'autres plus confiantes (Winnicott, 1971) ? La notion d'espace transitionnel peut s'envisager aussi bien par exemple dans le contexte de l'université ou de la thérapie. Les personnes-ressources et leurs réponses sont considérées comme importantes dans la réévaluation de soi et de son potentiel, ainsi que dans la capacité à dépasser ses angoisses quant à savoir si l'espace en question est fait ou non pour des individus comme soi. Une personne peut en arriver à penser et à sentir différemment à son sujet, ainsi qu'à propos de « la réalité » et de ses possibilités futures, grâce à la faculté de personnes-ressources (enseignants ou autres professionnels respectés) à contenir l'angoisse, à encourager la mise à l'épreuve et à légitimer cette prise de risque. Dans la mesure où l'on se sent vu, compris et légitime aux yeux de personnes-ressources pour soi, on peut considérer que des processus émotionnels archaïques sont à l'œuvre au cœur même de l'institution académique, rationnelle en apparence.

Les relations d'objet, le self et l'angoisse

Dans la théorie des relations d'objet, telle que développée dans les travaux

de Winnicott, Klein et d'autres psychanalystes, les relations intersubjectives (et par extension la culture et la société) sont placées au cœur des luttes pour le self, dans l'apprentissage et dans d'autres contextes transitionnels. Les apports de Melanie Klein, basés sur l'observation clinique, de même que ceux de Winnicott, ont profondément influencé la façon de penser l'apprentissage et le récit de vie. Avancer que le self se construit chemin faisant, que nous internalisons les objets (qu'il s'agisse de personnes totales ou partielles, ou du fameux sein) et les absorbons comme des ensembles de relations internes fantasmées qui deviennent les blocs de construction de nos personnalités, n'est pas la moindre de ses assertions (Frosh, 1991 ; Klein, 1998). Selon cette approche des relations d'objet, le self et la subjectivité sont conçus de façon dynamique, comme étant un produit jamais achevé de relations avec des personnes réelles et divers objets, y compris symboliques.

Du point de vue kleinien, comme nous l'avons souligné, l'angoisse est fondamentale. Dans l'expérience première, le self existe dans une condition de dépendance absolue aux autres et les réponses de ces derniers sont cruciales pour un développement sain. L'angoisse est en partie générée par la vulnérabilité et la confiance d'un individu, mais aussi par sa capacité de détruire, de haïr, d'envier tout autant que d'éprouver des sentiments d'amour. L'éventail complet des sentiments se forge, selon le cas, dans les interactions du bébé avec la première personne qui en prend soin, qu'il ressente la faim (le bébé n'a pas de représentation du temps) ou tout autre besoin, cela peut susciter de la frustration comme de la destructivité. La réponse d'autrui aux projections est cruciale pour établir des relations suffisamment bonnes : l'autre est à même de contenir et de traiter les sentiments même les plus haineux (d'être riche de pensées attentionnées) et de les lui retourner dans une forme plus digeste. Parler, émettre des sons et produire des mouvements rythmiques apporte du réconfort ainsi que le sentiment que tout va fondamentalement bien. C'est, en fait, ce en quoi consiste un échange idéal. De son côté, le bébé peut internaliser le bon objet maternel, créant ainsi une sensation de bien-être et une impression de bonté dans un monde perçu également comme bien intentionné. Au travers du regard de l'autre, le bébé apprend le pouvoir du langage et ses jeux, il fait l'expérience d'une certaine autonomie et apprend à penser. Ce faisant, nous en venons à réaliser que le surgissement de besoins peut être vécu comme une expérience plaisante et non redoutée et cela participe à l'édification de formes de communication plus ouvertes dans la vie. Pour autant, aucun de ces processus intersubjectifs n'est parfait et l'angoisse demeure présente « sous la surface des choses ». M. Klein a développé le concept de clivage comme mécanisme de défense pour lutter contre une telle angoisse, contre le fait d'être dépendant et d'avoir des besoins : nous pouvons cliver les parts « mauvaises » de nous-mêmes (lorsque nous avons faim par exemple) des « bonnes » parts (lorsque nous sommes nourris) (Frosh, 1991 ; Hollway et Jefferson, 2000 ; Klein, 1998). De tels processus de clivage peuvent être employés à l'âge adulte lorsque nous nous sentons vulnérables, dépendants ou incompetents. Alors, nous pouvons projeter sur des personnes ou sur des groupes entiers nos « bons » et « mauvais » aspects. Nous pouvons construire une image idéalisée de nous-mêmes dans une quête désespérée d'attention, de reconnaissance et de « nourriture » ; ou bien, nous pouvons nous sentir totalement inadéquats et nous replier sur nous-mêmes aux limites de l'espace transitionnel.

C'est ainsi que les théories des relations d'objet nous aident à comprendre plus profondément l'expérience vécue par les apprenants et le processus d'apprentissage. Sauf exceptions notables telles que celle de Georges H.

Mead, la sociologie est rarement parvenue à proposer une véritable compréhension du monde intérieur ou une théorie convaincante sur la manière dont le fait social se traduit en différents états internes. Sa conception du sujet a souvent été réduite à guère plus que des traitements de l'information cognitifs et rationnels ; ou, dans un même ordre d'idées, à limiter les processus à de simples mutations sur le plan cognitif, d'un état de conscience erronée vers un état de conscience plus élevé par exemple (Hollway et Jefferson, 2000 ; Hunt et West, 2009 ; Steedman, 1987). La théorie des relations d'objet offre une vision plus nuancée, autrement dit, nous pouvons comparer la dynamique psychologique et le développement du self à une mise en scène théâtrale. Dans le scénario, certains personnages avec lesquels nous interagissons « là-bas » peuvent être persécuteurs, voire maltraitants, et les processus internes en viennent à reproduire cela, la victime devenant le bourreau. Toutefois, les statuts des personnages peuvent changer à mesure que de nouvelles personnes apparaissent sur la scène intersubjective : des personnes auxquelles nous nous identifions, que nous respectons, dont nous nous sentons respectés et qui néanmoins nous mettent à l'épreuve. Pour illustrer ces processus, voici maintenant deux études de cas empruntées à la recherche auto/biographique.

La recherche auto/biographique

Les méthodes biographiques de type clinique basées sur la narration sont utilisées pour générer une description dense qui offre la matière première nécessaire à la construction d'une compréhension fouillée de la complexité des relations humaines et des processus d'apprentissage. Bien que situé aux limites du champ éducatif, un riche corpus de recherches biographiques d'orientation psychanalytique s'est ainsi lentement constitué sur les deux dernières décennies. Les méthodes ont été appliquées dans diverses études portant sur l'expérience subjective, que ce soit dans le domaine médical et du travail social ou dans des contextes éducatifs (Chamberlayne et al, 2004 ; Salling Oleson, 2007 a & b ; Weber, 2007 ; West, 1996, 2001).

En créant un espace transitionnel suffisamment bon, de telles méthodes encouragent la mise en récit et permettent aux participants de s'engager dans un travail réflexif avec les chercheurs, afin d'identifier des thèmes émanant de leur matériel et d'explorer la nature de leur récit. Les détails concernant cette méthodologie et ses références théoriques ont fait l'objet d'une publication récente, ainsi que les points qu'elle a en commun avec des processus thérapeutiques tels que l'importance accordée à l'attention, au respect, à la nécessité de prendre en compte l'angoisse et de construire des relations basées sur la confiance et la collaboration (Merrill et West, 2009). Comme nous l'avons suggéré, les participants peuvent s'impliquer dans les analyses de leur matériel narratif, y compris dans ce qu'il peut contenir de difficile à dire et/ou dans ce qui peut manquer dans le récit (Merrill et West, 2009 ; West, 1996, 2001, 2007). Les méthodes, quant à elles, permettent d'éclairer dans la durée les processus psychosociaux complexes à l'œuvre au niveau de l'apprentissage, du désir et de la résistance, tant dans un cadre privé que dans un contexte public plus large.

Il existe une dimension auto/biographique explicite dans certaines recherches (Hollway et Jefferson, 2000 ; Merrill et West, 2009 ; Stanley, 1992). Roper (2003) souligne combien la recherche ne consiste pas seulement à produire des mots à propos d'expériences réalisées ailleurs mais nous engage dans une situation de relation et d'expérience à part

entière. Ce type de relation peut produire, consciemment et inconsciemment, des configurations de réponse qui facilitent ou entravent la compréhension. Il n'empêche que, même dans une recherche prétendument réflexive dans laquelle les chercheurs sont vigilants à la façon dont des facteurs tels que l'âge, la classe, le genre, la sexualité, l'ethnicité, etc., façonnent une rencontre, il peut n'y avoir qu'une très mince attention portée à la manière dont l'angoisse par exemple, peut s'immiscer et trouver des modes d'expression inconscients, ou aux processus de transfert et de contre-transfert ainsi qu'à leur façon d'opérer. Le travail de réflexivité du chercheur devient central et comprend l'examen de ses propres mouvements contre-transférentiels (Merrill et West, 2009).

Les entretiens sont transcrits entièrement et les chercheurs comme les participants peuvent s'appuyer sur des grilles d'analyse pour élaborer sur le matériel recueilli (id). De la sorte, la recherche en elle-même peut devenir un processus d'apprentissage dynamique sous forme de dialogue, surtout lorsqu'elle contient une dimension longitudinale qui permet aux chercheurs de passer des heures avec les apprenants à l'occasion de différents cycles de recherche. À mesure que la recherche avance et que les relations se consolident, les problématiques sont reconsidérées dans un procès qui peut devenir dynamique et itératif, et qui génère, vérifie et repense les hypothèses sur la durée. Certains participants prennent de l'assurance et deviennent de plus en plus curieux de leur propre vie : il leur arrive de dire qu'ils trouvent inhabituel que quelqu'un puisse s'intéresser à eux, à leur expérience, et les écouter avec respect. Associer des stratégies interprétatives psychanalytiques à des intuitions et aux pratiques cliniques permet d'éclairer les mobiles conscients et inconscients qui sous-tendent l'investissement individuel dans l'apprentissage ainsi que le discours qui y est rattaché (Frosh et al, 2005 ; West, 1996, 2001). Cette méthode favorise l'émergence d'une « vision binoculaire »⁸ au travers de récits psychosociologiques. Cependant, ces approches approfondies ne sont pas sans soulever des questions de frontière, s'il en est, entre la recherche et la psychothérapie. Je reviendrai sur ce point à la fin de l'article.

8. Expression bionnienne employée par S. Frosh dans son ouvrage de 2005. La notion de « vision binoculaire » dans la recherche s'entend ici dans le sens d'une tentative de construction d'une compréhension qui tresserait ensemble les pôles socio-culturel et psychologique.

Deux exemples représentatifs

Brenda a participé à une recherche longitudinale réalisée auprès d'adultes en formation à l'université (West, 1996). Au départ, elle se présentait comme une femme de 52 ans au parcours scolaire inachevé, angoissée et manquant d'assurance. Elle traversait une situation de changement et de transition dans sa vie et s'accrochait à un mariage malheureux. Enfant, elle avait subi de la maltraitance émotionnelle et doutait de sa capacité à s'en sortir. Elle était inquiète de ce que les autres pouvaient penser d'elle. Dans les premières étapes de cette recherche (qui en a comporté sept sur quatre ans), elle a raconté qu'entreprendre une formation était pour elle un moyen de se rendre plus acceptable auprès de son mari et de ses amis (à lui). Elle disait qu'elle investissait dans les études supérieures de peur de voir son mariage se désintégrer. Selon ses toutes premières paroles, le monde des études supérieures représentait plus une menace qu'une chance, car il était plein, comme elle le disait, de personnes intelligentes ne lui ressemblant pas du tout. Elle se défendait de vouloir être une étudiante de peur d'être rejetée et continuait à parler d'elle en tant que mère et épouse qui participait à mi-temps à des cours et non en qualité d'étudiante à part entière. Trois ans plus tard, alors qu'elle se rapprochait de la licence, Brenda se sentait plus forte et parlait d'elle-même comme d'une étudiante à

l'université et comme d'une personne davantage maîtresse de sa vie. Elle pouvait exprimer des sentiments et des idées de toutes sortes à propos de littérature, de l'enseignement supérieur et de l'expérience ambivalente qu'est celle de l'apprenant. Pour elle, cela était essentiellement dû à l'influence de quelques personnes-ressources, dont certains enseignants, à une de ses filles qui était également étudiante, ainsi qu'à toutes sortes de personnages littéraires auxquels elle s'identifiait fortement. Brenda les emmenait partout avec elle dans sa tête, disait-elle, comme une prostituée dans un roman de Maupassant. Il y avait là une forte identification car, comme une prostituée, elle s'était sentie utilisée et maltraitée par les hommes. Elle était alors en thérapie et disait parvenir mieux à réfléchir aux aspects émotionnels de sa vie et de l'apprentissage.

Brenda a parlé de rencontres précises faites dans le milieu universitaire, notamment celles concernant un certain nombre d'enseignant-e-s, et de leurs attitudes pendant les séminaires. Il lui a semblé que quelques un-e-s parlaient presque comme si elle était transparente. Elle a toutefois décrit un chargé de cours qui, dit-elle, l'a fait se sentir comprise dans ses tentatives maladroites pour participer à la discussion de groupe. Nous sommes ici sur le terrain psychosocial des relations d'objet sur lequel nous pouvons nous sentir vus et compris, qui est également celui des angoisses contenues, et qui favorise le développement d'une pensée propre (accueillant aussi des idées féministes qu'elle avait tout d'abord rejetées). En fait, le matériel narratif nous entraîne au cœur de ce que Winnicott a qualifié d'espace transitionnel. Un séminaire universitaire peut constituer un tel espace au sein duquel des personnes-ressources et leurs attitudes rendent possible l'instauration d'une sorte de renégociation graduelle de soi, de nature fondamentalement émotionnelle. Une personne telle que Brenda peut en arriver à penser et à percevoir le monde ainsi qu'elle-même d'une manière totalement différente, davantage en tant que sujet d'une histoire que comme objet de toutes sortes de projections négatives.

9. Le phénomène d'*economic restructuring* au Royaume Uni se rapporte à des processus économiques parfois brutaux amenant au déclin d'anciennes industries manufacturières et à la désintégration des communautés et des formes sociales qui en dépendaient pour vivre.

10. Cette expression tente de rendre compte de ce qui est désigné par *community arts*. Ce mouvement anglo-saxon fut une tentative importante menée pour revivifier les communautés marginalisées en leur proposant toute une panoplie de formes artistiques ; la démarche fut parfois accompagnée par l'idée que cela pouvait aider, au moins partiellement, à régénérer des zones économiquement fragiles au travers de nouvelles formes d'activités allant par exemple de la création de musées au marketing de cultures dites « ethniques ».

Apprendre réveillait chez Brenda des angoisses fondamentales par rapport à son aptitude à prendre sa vie en main et aux réactions des autres à son égard. Comme nous l'avons vu, l'angoisse peut s'avérer particulièrement forte lorsque l'expérience de vie a enseigné qu'il était plus prudent de rester à l'écart et de réprimer ou de projeter ailleurs ses sentiments difficiles. Gina est une jeune mère célibataire qui vit dans l'Est londonien. Son passé est criblé de scénarii de souffrance, de rejet et de drogues dures. Elle vit dans une communauté qui a été particulièrement victime de la « restructuration économique »⁹ et de la fragmentation sociale. Gina a participé à un « projet éducatif et artistique local »¹⁰ dont l'objectif était, par l'intermédiaire d'activités artistiques, d'amener les personnes ayant décroché du système scolaire traditionnel à s'initier aux arts plastiques, à renouer avec les études et/ou à se réinsérer dans le marché du travail (West, 2007, 2009a ; West et Carlson, 2006).

La relation qui s'est instaurée entre Gina et moi en tant que chercheur principal s'est transformée progressivement. Marquée au départ par la suspicion, elle a évolué vers un investissement de sa part plus ouvert et plus authentique dans la recherche. Cette jeune femme m'a dit avoir eu le sentiment qu'on avait fait pression sur elle pour qu'elle s'engage dans des études et dans la recherche d'un travail, et en même temps qu'elle désirait entrer à l'université. C'est grâce aux encouragements d'une infirmière à domicile empathique et dont elle se sentait écoutée que Gina a découvert le centre dans lequel se trouvaient ces ateliers. Elle luttait contre la dépression à cette époque-là. Au départ, cela la contrariait de devoir laisser sa fille à la

crèche et elle éprouvait des sentiments ambivalents par rapport au programme. Souvent, elle refusait de participer et restait à l'écart par défi. Il lui arrivait de dénigrer ce qui se faisait ainsi que les personnes impliquées. Mais, disait-elle, elle a changé et s'est mise à se sentir plus créative et mieux dans sa peau. À un moment donné, insistait-elle, elle ne pouvait supporter aucun désordre, ni chez elle ni ailleurs, et tout devait être rangé à sa place : « *Je déteste le bazar, et tout le monde est après moi pour que je la laisse manger toute seule* ». Gina n'a jamais laissé sa fille jouer par terre de peur qu'elle ne se salisse, alors qu'à l'étage les autres enfants « *traînaient partout* ». Elle était plus à l'aise maintenant, tant avec elle-même qu'avec sa fille. Elle avait appris à jouer plus librement elle aussi, à sa façon.

Gina a travaillé sur une sculpture pendant un certain temps et est passée d'une position de retrait à un engagement plus authentique. « *Quand j'étais enceinte, je n'avais pas vraiment grossi. Je me suis fabriqué un petit ventre de femme enceinte avec un panier à linge dans lequel on met le linge. J'ai utilisé du grillage à mailles fines et du plâtre de Paris et l'ai peint avec des couleurs bizarres. Celles-ci exprimaient en quelque sorte l'humeur dans laquelle j'étais lorsque j'étais enceinte, un peu sombres, des couleurs tristes, un peu froides. Oui... je ne sais pas les gens qui la regardent ne comprendront probablement pas, mais pour moi c'est un reste de colère* ». Elle s'est intéressée à réfléchir aux principes sous-jacents à la réalisation d'une bonne sculpture – à sa grammaire – plutôt que de copier simplement ce que d'autres faisaient. Elle a réalisé qu'elle racontait aussi une histoire, ce faisant, sur des aspects douloureux de sa vie qu'elle était difficilement parvenue à admettre jusqu'alors. La grossesse était difficile et éprouvante et, par moments, elle se sentait irréaliste parce qu'elle n'avait pas l'air d'être enceinte. Elle était déprimée et « *vraiment mal tout au long* ». Elle projeta son humeur dans sa sculpture. Elle essayait, disait-elle, de « *sortir de ça, de l'obscurité* ». Il n'y avait pas de tête sur la sculpture non plus ; c'était un torse sans tête et, disait-elle, c'était voulu : « *Alors il n'y a pas de tête et je crois quand j'étais enceinte je ne sentais pas vraiment. Je crois que je n'étais qu'une porteuse de bébé. C'est ce que je ressentais. Il n'y a ni tête ni jambes parce qu'en fait, je n'étais pas une personne. Comme une machine à bébé. Donc juste un milieu, juste des seins et un ventre* ». Elle disait qu'elle trouvait que sculpter était thérapeutique. Projeter des sentiments perturbés, ambivalents, voire destructeurs, dans une activité créatrice peut faire partie de la démarche artistique. Comme l'a observé Winnicott (1971), cela offre un cadre pour retravailler symboliquement des sentiments pénibles, pour les comprendre et, dans une certaine mesure, pour les transformer. En termes de relations d'objet, une sculpture peut être introjectée et faire un peu pencher la balance du drame intérieur. Participer à ce projet artistique, comme à d'autres activités d'apprentissage pour adultes, fournissait un espace transitionnel précieux dans lequel l'angoisse et la résistance pouvaient être atténuées par les réactions appropriées de personnes-ressources (des personnes dotées consciemment ou inconsciemment de capacités leur permettant d'accompagner autrui malgré leurs propres angoisses, et de contenir les projections haineuses et destructrices qu'elles recevaient sans se refermer sur elles-mêmes). Gina a mentionné l'importance du chargé de cours et en particulier celle d'un animateur, ainsi que d'autres membres du groupe, qui l'ont aidée à sentir qu'elle pouvait prendre des risques sans être rejetée ni ridicule.

De tels processus émotionnels archaïques – ainsi que toute une série de manœuvres défensives contre des formes de relation plus ouvertes – se

trouvent dans ce cas au cœur de l'apprentissage bien qu'ils ne soient mentionnés que de façon marginale dans la littérature. La notion de self se trouve à la base de ces processus. Tant Brenda que Gina ont exprimé leur sentiment d'être davantage elles-mêmes au travers de ces expériences. Dans la perspective des relations d'objet, le self émerge d'un processus développemental – et non comme un donné – au travers de mécanismes reliant la culture au sens large et la société à une expérience intersubjective intime, à des structures mentales internes et à des états corporels. Un tel self est profondément contingent. Outre l'impact de son environnement immédiat et culturel, le self dépend des qualités particulières de la relation, qui rendent possible ou non l'émergence d'une stabilité intérieure suffisante et le développement d'une capacité suffisante à s'engager dans des expériences diverses de façon relativement ouverte et spontanée, ainsi qu'à penser ces expériences. L'absence de conditions « suffisamment bonnes », de même que leur interruption due à des séparations ou à des relations maltraitantes dans la prime enfance, peut produire des structures internes saturées d'éléments persécuteurs qui sapent la structuration d'un état du self cohérent, ainsi qu'une capacité à penser nourrie par un engagement passionné dans le monde (Bion, 1962, 1967 ; Frosh, 1991 ; Holmes, 2006). Un autre théoricien des relations d'objet, Wilfred Bion (1962), était particulièrement préoccupé par les processus de l'acte de penser et par leur relation à la pensée, à l'expérience et à l'émotion. Il établit des distinctions très nettes entre le fait d'apprendre sur l'expérience et d'apprendre de l'expérience, de même qu'entre les pensées et l'acte de penser. Il défendait l'idée que penser relève de la capacité d'apprendre à partir de l'expérience – d'une expérience forgée dans la relation –, ce qui implique l'aptitude à construire des connexions et la prise en compte de la frustration, de la perte ou de l'angoisse – compréhension qui renvoie à l'idée avancée par Freud, selon laquelle la pensée ou l'imagination sont enracinées dans la nécessité de répondre à une absence ou à une perte, telles que celles ressenties par rapport aux personnes dispensant les tout premiers soins. Les pensées, disait-il, « doivent être contenues par un penseur qui peut les penser » (Holmes, 2006). À l'âge adulte, l'activité symbolique, telle que l'activité artistique ou l'écriture créative, peut remplir cette fonction. Des pensées et des sentiments embrouillés et troublés peuvent être projetés dans une activité qui les contient, permettant ainsi qu'ils soient considérés à nouveaux frais. Cela, en retour, suscite et permet que se déploie une capacité à penser et à expérimenter le sentiment de soi (Hunt et West, 2009). Se sentir contenu et plus apte à penser, de façon intégrée sur un plan psychosomatique, apporte au self l'assise nécessaire pour traverser la vie avec plus de confiance.

Psychanalyse, frontières et réflexivité

Dans cet article, j'ai avancé que les théories psychanalytiques des relations d'objet, combinées à la recherche auto/biographique, offrent des éclairages et une compréhension d'une grande richesse au sujet de l'ambivalence qui sous-tend les processus d'apprentissage et l'édification du self ainsi qu'au sujet des phénomènes relationnels. Il existe un foisonnant corpus d'écrits à orientation clinique, intégrant la dimension sociale et sophistiqués au niveau théorique, à même de nous aider à comprendre comment le désir mais aussi la résistance vis-à-vis de différents objets (pouvant être symboliques) trouvent un mode d'expression, y compris au travers des récits que nous rapportons (Sclater, 2004). De telles perspectives rendent perceptible la

nature contingente du développement humain, dont les angoisses archaïques affleurent même sous l'apparence la plus policée. Cette approche permet de générer une compréhension nouvelle et plus holistique du caractère central des émotions dans l'apprentissage ainsi que de la façon dont ce fait peut être théorisé. La nouveauté porte également sur la pensée à propos du processus de penser lui-même. Cela nous aide à devenir plus sensibles à ce qui se trouve souvent derrière les apparences, aussi bien en nous-mêmes qu'en autrui.

Cependant, le type de recherche décrite ci-dessus nous entraîne vers un territoire-frontière difficile entre des processus explicitement thérapeutiques et ceux relevant du domaine de l'éducation (et de la recherche). J'ai exploré cette question dans des ouvrages récents écrits avec une collègue (Hunt et West, 2006, 2009). Lorsque du matériel refoulé a fait surface, la recherche ou l'enseignement ne procurent pas le soutien sur le long terme qu'offrent la plupart des cadres thérapeutiques. Il se peut que les enseignants et/ou les chercheurs ne soient pas à même de contenir certains mécanismes tels que le transfert et le contre-transfert, ou qu'ils ne sachent que faire lorsque des étudiants rencontrent du matériel personnel qui les secoue et les perturbe. Ils ne sont pas thérapeutes. C'est en ce sens que travailler à la frontière entre éducation, thérapie et recherche peut être une gageure. Une approche psychanalytique, s'appuyant sur la théorie des relations d'objet et utilisant des méthodes auto/biographiques, offre un cadre permettant d'accueillir un matériel narratif personnel profond, dans la mesure où les personnes avec lesquelles nous travaillons n'étant guère habituées à être écoutées de façon attentive, leur parole peut s'écouler simplement. Il existe un réel danger à se laisser aller à la séduction du rôle du thérapeute. À l'opposé, il existe tout autant le danger d'infantiliser les personnes interviewées, alors que faire l'expérience d'être écouté et de se sentir compris tout simplement peut être thérapeutique pour les sujets participant à la recherche (West, 1996).

Alors, les réponses du chercheur, ses ressources réflexives, ainsi que son aptitude à poser des limites deviennent capitales. Il est nécessaire de cultiver la capacité – fondamentale dans le travail thérapeutique – de se laisser absorber par l'histoire de l'autre, tout en maintenant un sens du détachement et la faculté de penser à ce qui pourrait se produire. Il est ainsi possible d'émettre des jugements éclairés sur ce qu'il est approprié de prendre en compte dans la recherche (ou l'enseignement) et sur ce qu'il vaut mieux laisser de côté ou traiter dans un autre cadre. La recherche elle-même peut offrir un espace sûr, transitionnel, où le jeu a sa place, un espace suffisamment bon dans lequel des risques narratifs peuvent être pris de façon appropriée. Mais il ne s'agit pas ici de malmener les défenses. Toute une gamme de mécanismes de défense intervient en chacun-e de nous, entre nous et dans une activité symbolique. Le fait est qu'en psychothérapie, dans un contexte d'alliance thérapeutique suffisamment bonne, il s'agit d'identifier les défenses et d'y réfléchir parce qu'elles n'ont pas fonctionné pour les personnes et que la vie peut donc sembler vide et absurde. Le thérapeute digère ce qui se passe – y compris les attaques au processus lui-même – et tente de le donner en retour au patient dans une forme plus gérable et plus recevable. Dans des cadres de recherche ou d'enseignement, il peut s'avérer tout à fait inapproprié de mettre en cause l'intellectualisation ou le déni, et toutes autres défenses de cet ordre.

Il n'en reste pas moins que, dans le cadre de recherches, les personnes interviewées peuvent se mettre à penser de façon plus approfondie à leurs expériences d'apprentissage et à leurs relations, et prendre davantage conscience des défenses érigées en classe ainsi que dans leurs récits de vie. Avec le temps, et en partie grâce à la relation établie pendant la recherche,

Brenda s'est rendue compte qu'elle racontait ses histoires et se comportait pendant les cours de façon à apaiser, voire à faire plaisir aux hommes influents. Cette remarque me concerna aussi et elle observa que nous avions pu explorer cet aspect notamment du fait de la qualité de la relation de recherche, mais aussi grâce à la dimension longitudinale du travail et à son expérience thérapeutique personnelle (West, 1996). Toutefois, cet article n'invite pas à une dissolution simpliste des frontières. Il invite plutôt à explorer de façon créative nos questions et ce qu'une approche auto/biographique éclairée et une conscience psychosociale nous font gagner en compréhension des apprenants et de l'apprentissage. Les idées psychanalytiques, en particulier les relations d'objet, forgées dans l'expérience clinique, offrent des ressources conceptuelles riches pour penser l'apprentissage et le sujet dit apprenant, ainsi que pour développer la recherche de façon renouvelée, plus profonde et plus attentive aux personnes. Elles méritent une application bien plus large.

Références bibliographiques

- Athanassiou-Popesco, C. (2001). *Dictionnaire explicatif des termes winnicottiens*. Paris : Popesco.
- Bion, W. (1962). *Learning from Experience*. London : Maresfield.
- Bion, W. (1967). *Second thoughts*. New York : Jason Aronson.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge : Harvard University Press.
- Chamberlayne, P., Bornat, J. & Apitzsch (2004). *Biographical Methods and Professional Practice*. Bristol : The Policy Press.
- Clarke, C. & Dirkx, J. (2000). Moving beyond a Unitary Self. A Reflective Dialogue. In A. Wilson & E. Hayes (eds.), *Handbook of Adult and Continuing Education* (p. 101-116). San Francisco.
- Courtney, S. (1992). *Why Adults Learn : towards a theory of participation in adult education*. London : Routledge.
- Diamond, N. & Marrone, M. (2003). *Attachment and Intersubjectivity*. London : Whurr.
- Ecclestone, K. & Hayes, D. (2009). *The Dangerous Rise of Therapeutic Education*. London : Routledge Taylor and Francis Group.
- Fenwick, T. (2003). Reclaiming an Re-embodying Experiential Learning through Complexity Science. *Studies in the Education of Adults*, 35(2), 123-141.
- Flax, J. (1990). *Thinking Fragments, Psychoanalysis, Feminism and Postmodernism in the Contemporary West*. University of California Press.
- Frosh, S. (1991). *Identity Crisis ; Modernity, Pscyhoanalysis and the Self*. London : Macmillan.
- Frosh, S., Phoenix, A. & Pattman, R., (2005). Struggling towards Manhood : Narratives of Homophobia and Fathering. *British Journal of Psychotherapy*, 22(1), 37-56.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity*. Cambridge : Polity.
- Hollway, W. & Jefferson, T. (2000). *Doing Qualitative Research differently; free association, narrative and the interview method*. London : Sage.
- Holmes, J. (2006). Notes on Mentalizing – Old Hat, or New Wine? *British Journal of Psychotherapy*, 22(2), 179-198.
- Hunt, C. & West, L. (2006). Learning in a border country : using psychodynamic perspectives in teaching and research. *Studies in the Education of Adults*, 38(2), 160-177.
- Hunt, C. & West, L. (2009). Salvaging the self in adult learning. *Studies in the Education of Adults* 41(1), 68-82.
- Illeris, K. (2002). *The three dimensions of learning*. Leicester : NIACE and Roskilde University Press.

- Klein, M. (1998). *Love, gratitude and other works, 1921-1945*. London : Virago.
- Merrill, B. & West, L. (2009). *Using Biographical methods in social research*. London : Sage.
- Roper, M. (2003). Analysing the Analysed : Transference and Counter-Transference in the Oral History Encounter. *Oral History* 21, 20-32.
- Sayers, J. (1995). *The Man Who Never Was, Freudian Tales*. London : Chatto and Windus.
- Sayers, J. (2000). *Kleinians, psychoanalysis inside out*. Cambridge : Polity Press.
- Salling Olesen, H. (2007a). Professional Identities, Subjectivity and Learning : Be(coming) a General Practitioner. In L. West, B. Merrill, P. Alheit, A. Bron & A. and Siig Andersen (eds), *Using Biographies and life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning* (p. 125-141). Frankfurt-am-Main : Peter Lang.
- Salling Olesen, H. (2007b). Theorising Learning in Life History : a Psychosocietal Approach. *Studies in the Education of Adults*, 39(1), 38-53.
- Salzberger-Wittenberg, I., Williams, G. & Osborne, E. (1983,1999). *The Emotional Experience of Learning and Teaching*. London : Routledge and Kegan Paul.
- Sclater, S.D. (2004). What is the subject? *Narrative Enquiry*, 13(2), 317-330.
- Stanley, L. (1992). *The Auto/biographical I*. Manchester : Manchester University Press.
- Steedman, C. (1987). *Landscape for a Good Woman*. London : Virago.
- Tennant, M. (1997). *Psychology and Adult Learning*. London : Routledge.
- Usher, R. & Edwards, R. (1994). *Postmodernism and Education*. London : Routledge.
- Weber, K. (2007). Gender, the Knowledge Economy and Every Day Life. In L. West, B. Merrill, P. Alheit, A. Bron & A. and Siig Andersen (eds), *Using Biographies and life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning*. Frankfurt-am-Main : Peter Lang.
- West, L. (1996). *Beyond Fragments; adults, motivation and higher education*. London : Taylor and Francis.
- West, L. (2001). *Doctors on the Edge; general practitioners, health and learning in the inner-city*. London : Free Association Books.
- West, L. (1996). *Beyond Fragments : adults, motivation and higher education*. London : Taylor and Francis.
- West, L. (2001). *Doctors on the Edge ; General Practitioners, Health and Learning in the Inner City*. London : FA Books.
- West, L. (2007). An Auto/Biographical Imagination and the Radical Challenge of Families and their Learning. In L. West, B. Merrill, P. Alheit, A. Bron & A. and Siig Andersen (Eds), *Using Biographies and life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning* . Frankfurt-am-Main : Peter Lang.
- West, L. (2009a). Families and their learning: an auto/biographical imagination. In P. Jarvis (Ed), *The Rutledge International Handbook of Lifelong Learning* (p. 67-79). New York : Routledge.
- West, L. (2009b). Really reflexive practice: auto/biographical research and struggles for a critical reflexivity. In H. Bradbury et al, *Beyond Reflective Practice* (p. 66-80). London : Routledge.
- West, L. & Carlson, A. (2006). Claiming and sustaining space ? Sure Start and the Auto/Biographical Imagination, *Auto/Biography* 14, 359-380.
- Winnicott, D.-W. (1971). *Playing and Reality*. London : Routledge.
- Wright Mills, C. (1959/1970). *The Sociological Imagination*. Hardmondsworth : Penguin.

Linden West

professeur, sciences de l'éducation,
Canterbury Christ Church university (GB)

Pour citer ce texte :

West, L. (2010). Apprendre et le sujet « apprenant ». *Cliopsy*, n° 4, 21-35.

Promouvoir l'analyse des pratiques professionnelles par la publication

Dominique Fablet

La rédaction : *Pourriez-vous nous parler de vos publications concernant l'analyse des pratiques professionnelles ?*

Dominique Fablet : L'idée de départ était de promouvoir et de transmettre l'analyse des pratiques professionnelles par une autre voie de transmission que la formation à ou par l'analyse des pratiques. Ce qui a été réalisé par la publication d'une série d'ouvrages collectifs dans la collection « Savoir et formation » aux éditions L'Harmattan.

La rédaction : *Quel était le projet à l'origine d'une telle entreprise ?*

Dominique Fablet : On doit cette initiative à Jacky Beillerot qui nous avait sollicités, Claudine Blanchard-Laville et moi, pour participer au DESS « Cadres pédagogiques de la formation d'adultes ». Ce diplôme¹ qu'il a mis en place au département de sciences de l'éducation de l'université de Paris X Nanterre en 1990, comprenait deux options : « analyste des pratiques professionnelles » et « chef de projet pédagogique » ; nous sommes devenus chacun responsable d'une de ces options. Chaque option comportait un module spécifique d'analyse des pratiques dont la méthode s'inspirait de l'orientation Balint. C'est à partir de 1993 qu'avec Claudine Blanchard-Laville, nous avons poursuivi un projet de publications en invitant des praticiens à formaliser leur expérience d'analyse des pratiques professionnelles.

La rédaction : *Il n'y avait pas d'ouvrages traitant de cette question ?*

Dominique Fablet : Peu d'ouvrages et d'écrits étaient alors disponibles sur l'analyse des pratiques professionnelles et la plupart d'entre eux s'inscrivaient soit dans un type d'approche bien spécifié, soit dans un champ de pratiques assez étroitement circonscrit. On pouvait donc concevoir l'intérêt, pour des professionnels et des étudiants, de disposer d'un ensemble de points de repère quant aux différentes orientations de l'analyse des pratiques dans des champs professionnels diversifiés. C'est ainsi que Jacky Beillerot nous a proposé de coordonner un ouvrage collectif en rassemblant des contributions de praticiens sollicités en raison de leur expérience d'animation de groupes d'analyse des pratiques. Nous n'imaginions pas alors que ce serait le premier d'une série.

La rédaction : *Quel était le contexte de l'époque ?*

Dominique Fablet : L'institut des sciences de l'éducation², selon sa dénomination initiale, avait été créé en 1968 par Jean-Claude Filloux avec l'appui de Didier Anzieu. Il a développé jusqu'au début des années 1980 des activités d'enseignement et de recherche en rapport étroit avec la psychologie sociale : d'une part, un laboratoire commun, le laboratoire de psychologie sociale et de sciences de l'éducation, avec des thématiques privilégiées comme la formation des enseignants et des formateurs (G. Ferry / J. Beillerot), les technologies éducatives (M. Linard) ou l'éducation résidentielle (P. Durning) ; d'autre part, des formations regroupant des étudiants des deux disciplines : une option de maîtrise intitulée « Initiation à la formation et aux relations dans les groupes et les organisations » et le

1. Ce DESS a été modifié en 1999 puis en 2005. Aujourd'hui le master « Développement des compétences en formation d'adultes » a une option « Formation à l'intervention et l'analyse des pratiques » dont Claudine Blanchard-Laville est responsable et Françoise Hatchuel coordinatrice

2. Une petite équipe constituée de J.-C. Filloux, G. Ferry, M. Linard, H. Salmona, P. Durning et J. Beillerot (par l'ordre d'arrivée), soit une demi-douzaine d'enseignants-chercheurs « permanents » et une douzaine de chargés de cours au début des années 1980.

DESS « Conseil et formation psychosociologiques » dirigé par Jean Dubost. Les locaux communs étaient situés au 4^e étage du Bâtiment G, dévolu aux sciences économiques.

La rédaction : *L'ancrage psychosociologique des sciences de l'éducation à Nanterre n'est donc pas douteux.*

Dominique Fablet : Il l'est encore moins si l'on considère également que Jean-Claude Filloux fut en 1959 l'un des fondateurs de l'ARIP, l'association pour la recherche et l'intervention psychosociologiques (qui publie à partir de 1972 la revue *Connexions*) et que la quasi-totalité des étudiants qui fréquentaient alors le Département étaient des professionnels attirés par la pédagogie réputée innovante, comme la pratique du travail en groupe ou l'initiation à l'image et à la vidéo, par exemple.

La rédaction : *Parlez-nous du rôle de Jacky Beillerot.*

Dominique Fablet : De son côté, Jacky Beillerot avait soutenu une thèse en Science politique et, jeune chargé de cours à Nanterre, il avait intégré, au début des années 1970, le Groupe Desgenettes animé par Gérard Mendel. Parallèlement au développement de la sociopsychanalyse, il avait contribué à la formation à la supervision dans une des plus anciennes écoles de travail social : l'École des surintendantes d'usines et de services sociaux, devenue ultérieurement École supérieure de travail social (ETSUP). Assez rapidement il a animé l'un des deux groupes Balint mis en place dans le DESS « Conseil et formation psychosociologiques » initié par Jean Dubost, Pierre Lucas se chargeant de l'autre. Aussi, lorsqu'il a obtenu la possibilité de créer au début des années 1990 le DESS « Cadres pédagogiques de la formation d'adultes », il disposait d'un solide bagage théorico-pratique lui permettant d'orienter ce nouveau dispositif de formation.

La rédaction : *Mais quelle était la finalité poursuivie avec la création de ce nouveau diplôme ?*

Dominique Fablet : Pour l'affichage, il s'agissait de rassembler des étudiants intéressés par des approches psychosociologiques et provenant de quatre domaines professionnels : le travail social, l'enseignement, le secteur associatif et l'entreprise. En fait, de manière sous-jacente, la cible visée était le monde de l'Éducation nationale³, assez rétif à une culture psychosociologique et psychanalytique, par ailleurs prégnante alors dans les milieux du travail social et de la santé. L'offre de formation, et plus particulièrement l'option « analyste des pratiques professionnelles », s'adressait donc électivement à des enseignants, plus précisément à des formateurs d'enseignants exerçant en Instituts universitaire de formation des maîtres (IUFM), même si on la destinait plus largement à d'autres catégories de professionnels. Une dizaine d'années plus tard, la circulaire du 27 juillet 2001 sur l'entrée dans le métier (Bulletin officiel du 6 septembre 2001) donnera une réelle impulsion pour le développement de la formation de formateurs et la mise en place de l'analyse des pratiques professionnelles⁴...

La rédaction : *Mais au moment de la création du DESS « Cadres pédagogiques de la formation d'adultes », l'expression « analyse des pratiques professionnelles » est encore assez peu répandue, non ?*

Dominique Fablet : Oui, c'est exact, alors que les termes de « supervision », de « contrôle », ou encore de « groupes Balint » sont davantage utilisés. Or deux raisons incitent Jacky Beillerot à préférer à ces termes l'expression « analyse des pratiques professionnelles ». La référence à Balint risque tout d'abord de froisser les collègues de psychologie qui doivent, au sein du conseil de l'UFR SPSE, examiner et se prononcer sur le projet de formation.

3. Alors qu'au même moment Jacky Beillerot participait avec d'autres enseignants chercheurs de sciences de l'éducation à la formation des formateurs des trois premiers IUFM expérimentaux.

4. Cf. Les actes de la Desco (2002).

Par ailleurs, et de façon plus déterminante, elle ne paraît pas aussi bien appropriée si l'on se réfère au court article de Pierre Lucas (1982) intitulé : « Il ne suffit pas d'appeler un groupe Balint ». Dans cet article, Pierre Lucas indique que l'appellation de « groupes Balint » a été tellement utilisée pour désigner des groupes de travail où se réunissent des professionnels traitant du rapport à leurs pratiques qu'on a eu tendance à perdre quelque peu de vue les propositions initiales de Balint. Or, si l'expression « analyse des pratiques professionnelles », moins restrictive que la référence à Balint, semblait donc à tous égards préférable, on ne disposait pas encore vraiment au début des années 1990 d'ouvrages de référence avec cet intitulé. D'où l'invitation de Jacky Beillerot à nous lancer dans ce projet d'ouvrage, la question du support éditorial ne se posant pas puisqu'il s'était associé avec Michel Gault pour créer la collection « Savoir et formation » aux Éditions universitaires à la fin des années 1980, collection qui avait été transférée chez L'Harmattan. Et, en matière éditoriale, Jacky Beillerot avait quelque expérience de ce type de projet pour avoir publié en 1980 avec Gérard Mendel chez Payot l'ouvrage collectif : *L'intervention institutionnelle*.

La rédaction : *Vous vous mettez donc au travail*

Dominique Fablet : Exactement, notre tandem se met en quête d'auteurs et ce, à partir de nos réseaux respectifs. Alors que Claudine Blanchard-Laville poursuit des activités d'analyse des pratiques principalement en direction d'enseignants, plutôt dans un cadre de formation continue et en s'inscrivant dans une approche clinique d'orientation psychanalytique, je m'adresse avant tout à des travailleurs sociaux en situation d'intervention, même si, quantitativement parlant, j'ai davantage travaillé dans un cadre de formation, et en prenant appui sur la psychosociologie. Il nous faudra d'ailleurs proposer une définition de l'analyse des pratiques professionnelles suffisamment large⁵ pour recueillir des contributions et, en 1996, presque trois années après le lancement du projet, paraît le premier ouvrage : *L'analyse des pratiques professionnelles*.

La rédaction : *C'est le premier pas*

Dominique Fablet : Oui mais nous avons conscience que l'organisation interne de cet ouvrage n'était pas des plus satisfaisantes, puisque les contributions des différents auteurs étaient rassemblées en fonction de l'ordre alphabétique, et les différents contacts pris au sein de nos réseaux nous montraient que nous n'étions pas aussi isolés que nous le croyions dans nos efforts pour promouvoir l'analyse des pratiques professionnelles. Aussi, le premier ouvrage à peine sorti, nous avons entrepris d'en publier un second, mais cette fois en distinguant les différents registres dans lesquels se déploient les activités d'analyse des pratiques professionnelles : formation initiale et/ou continue, situations d'intervention, études et recherches. Et, en 1998, paraîtra le deuxième ouvrage, *Analyser les pratiques professionnelles*, qui nous vaudra quelques démêlés avec l'éditeur en raison d'une trop grande proximité des titres retenus.

La rédaction : *Mais ça ne s'arrête pas là*

Dominique Fablet : Non parce que, encouragés par Jacky Beillerot à poursuivre, c'est en définitive la coordination d'une série d'ouvrages collectifs qui nous aura mobilisés jusqu'en 2003, ainsi qu'un dossier intitulé « Analyse des pratiques. Approches psychosociologique et clinique » pour le numéro 39 de la revue *Recherche et Formation*. On aura pu explorer successivement des champs professionnels, des modalités de mise en œuvre et des systèmes de référence différents d'analyse des pratiques professionnelles... et constater au cours de ces années une véritable

5. Qui, après-coup, pourra apparaître restrictive, compte tenu de la référence *princeps* à Balint.

envolée éditoriale autour de l'analyse des pratiques professionnelles.

La rédaction : *Ensuite, vous poursuivez seul*

Dominique Fablet : Notre tandem de coordination ayant donc moins de raisons d'être, nous avons répondu séparément aux diverses sollicitations de revues, de colloques et d'ouvrages qui nous sont parvenues et j'ai coordonné seul en 2004 le neuvième ouvrage traitant du secteur professionnel de la petite enfance, assez étranger pour Claudine Blanchard-Laville, par ailleurs absorbée par de nouveaux projets, notamment le parcours de master FIAP et Cliopsy. En 2008, j'ai coordonné un nouvel ouvrage collectif centré sur le champ de l'intervention sociale, expression qui tend à se substituer à celle de « travail social » compte tenu des remaniements importants à l'œuvre dans ce champ. Enfin en 2009, j'ai publié un recueil d'articles témoignant de mes activités d'intervention, principalement dans le champ de la suppléance familiale et de l'éducation résidentielle. Prochainement devrait paraître un ouvrage coordonné avec Jean Chami et s'intéressant à la diffusion de l'analyse des pratiques chez les professionnels de santé.

La rédaction : *Quels sont vos sentiments aujourd'hui quand vous relisez ce parcours ?*

Dominique Fablet : Rétrospectivement, dans ce parcours éditorial, la figure tutélaire de Jacky Beillerot apparaît omniprésente et cela est tout à fait justifié⁶. Il nous – enseignants chercheurs du Département des sciences de l'éducation de Nanterre, membres ou non du secteur de recherche *Savoirs et rapport au savoir* – a toujours incités à publier afin de faire connaître nos travaux scientifiques et pédagogiques, estimant qu'en l'absence d'une telle visibilité nos activités étaient totalement dépourvues de reconnaissance, avec les conséquences en résultant⁷. Après la soutenance de sa thèse d'État, en 1987, il s'est beaucoup dépensé pour la diffusion des savoirs, notamment ceux produits au sein de la discipline Sciences de l'éducation. En témoignent son engagement dans l'AECSE, la création des Biennales de l'éducation et de la formation, ses chroniques dans *Le Monde de l'éducation...* sans parler d'autres initiatives (Beillerot, 2002). Le terrain ainsi déblayé, il devenait plus aisé de suivre les chemins tracés. Régulièrement il n'hésitait pas à me relancer pour de nouveaux projets, comme par exemple l'ouvrage collectif *La formation des formateurs d'adultes* qu'il m'a invité à coordonner. En 2005, un an après qu'il nous a quittés, Michel Gault m'a demandé de reprendre avec lui la direction des collections qu'il avait fondées. J'ai alors volontiers accepté afin de donner des prolongements à son entreprise.

6. Voir l'entretien de 2001, publié dans le numéro 39 de *Recherche et Formation* (103-106) et repris dans le numéro 10 de la revue *Savoirs* (44-47).

7. Il est par exemple dommage que les travaux des psychologues de Lyon 2 aient été pendant longtemps si méconnus car restés trop confidentiels (Voir bibliographie).

Bibliographie

- Beillerot, J. (2002). *Pédagogie : chroniques d'une décennie (1991-2001)*. Paris : L'Harmattan.
- Henri, A.-N. (2009). *Penser à partir de la pratique*. Toulouse : Erès.
- Les actes de la DESCO (2002). *Analyse de pratiques professionnelles et entrée dans le métier*. Versailles : CRDP.
- Lucas, P. (1982). Il ne suffit pas d'appeler un groupe *Balint*, *Connexions* n° 36, 111-118.
- Mercader, P. et Henri, A.-N. (coord.) (2004). *La formation en psychologie. Filiation bâtarde, transmission troublée*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Coordination d'ouvrages collectifs et de numéros de revues

- Blanchard-Laville, C. et Fablet, D. (coord.) (1996). *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan (édition revue et corrigée, 2000).

- Blanchard-Laville, C. et Fablet, D. (coord.) (1998). *Analyser les pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan (édition revue et corrigée, 2000).
- Blanchard-Laville, C. et Fablet, D. (coord.) (1999). *Développer l'analyse des pratiques professionnelles dans le champ des interventions socio-éducatives*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. et Fablet, D. (coord.) (2000). *Pratiques d'intervention dans les institutions sociales et éducatives*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. et Fablet, D. (coord.) (2001). *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. et Fablet, D. (coord.) (2003). *Travail social et analyse des pratiques professionnelles. Dispositifs et pratiques de formation*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. et Fablet, D. (coord.) (2003). *Théoriser les pratiques professionnelles. Intervention et recherche-action en travail social*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. et Fablet, D. (coord.) (2003). *Écrire les pratiques professionnelles. Dispositifs d'analyse de pratiques et écriture*. Paris : L'Harmattan.
- Fablet, D. (coord.) (2004). *Professionnel(le)s de la petite enfance et analyse de pratiques*. Paris : L'Harmattan.
- Fablet, D. (coord.) (2008). *Intervenants sociaux et analyse des pratiques*. Paris : L'Harmattan.
- Fablet, D. (2009). *Animer des groupes d'analyse des pratiques*. Paris : L'Harmattan.
- Recherche et Formation n° 39 (2002) : Analyse des pratiques : approches psychosociologique et clinique.

Dominique Fablet

professeur, sciences de l'éducation,
université Paris Ouest Nanterre La Défense
CREF

Pour citer ce texte :

Fablet, D. (2010). Promouvoir l'analyse des pratiques professionnelles par la publication, *Cliopsy*, n° 4, 37-41.

Analyse de réunions d'équipes pédagogiques selon une approche clinique

Brigitte Charrier

Origine du questionnement

Partant de mon expérience professionnelle d'enseignante de Lettres Modernes de 1993 à 2003, je me suis interrogée sur les difficultés que j'avais éprouvées pour travailler en équipe pédagogique¹ dans les divers établissements que j'avais fréquentés. Dans une première étude, conduite dans le cadre d'un travail de DEA, j'ai formulé une hypothèse initiale selon laquelle il pourrait y avoir une relation entre la forme du rapport au savoir d'un enseignant et sa capacité à investir une équipe pédagogique. Ma réflexion s'inscrivait dans le prolongement des travaux produits par l'équipe « Clinique du rapport au savoir » de l'université Paris Ouest Nanterre La Défense, dans le cadre de référence théorique d'une approche clinique d'orientation psychanalytique. Elle se centrait sur la manière dont les enseignants se relient aux objets de savoir, au plan intrapsychique. Au terme de cette étude clinique exploratoire, conduite au moyen d'entretiens cliniques de recherche effectués auprès d'enseignants de diverses appartenances disciplinaires, j'ai proposé l'idée selon laquelle l'aptitude d'un enseignant à investir une équipe pédagogique ne dépendrait pas seulement du lien intrapsychique, individuel, qu'il entretient avec les objets de savoirs, mais dépendrait aussi des liens noués avec les autres membres de l'équipe par le biais de ces mêmes objets de savoirs (Charrier, 2009). Il m'est apparu que l'entretien clinique de recherche n'était pas un outil méthodologique adéquat pour poursuivre mes investigations dans un projet de thèse car, de par son caractère individuel, il ne me permet pas d'appréhender la complexité des liens noués par les enseignants par le biais d'objets de savoirs disciplinaires communs, dans et par le groupe, à l'occasion du travail d'une équipe pédagogique. S'est posée alors pour moi, la question de savoir quel dispositif de recherche je pourrais mettre en place pour appréhender le fonctionnement d'une équipe pédagogique dans sa dimension psychique groupale.

1. équipes qui regroupent les enseignants d'une même discipline.

C'est ainsi que je me suis tournée vers les travaux des psychanalystes qui se sont intéressés aux processus groupaux, en particulier les travaux de R. Kaës, auteur qui a approfondi la question de la nature du travail psychique qui peut s'effectuer pour des sujets dans un cadre groupal. Cet auteur décrit trois dimensions des liens qui se tissent dans un cadre groupal : les liens en rapport avec l'intrapsychique, les liens « transsubjectifs » entre le sujet et le groupe et les liens « intersubjectifs » des sujets entre eux. Suivant ce modèle, il m'a semblé fécond d'envisager la notion de rapport au savoir sous une forme groupale comme conjonction de trois composantes du lien au savoir dans le cadre groupal : un lien intrapsychique (rapport au savoir individuel), un lien transsubjectif (lien groupal aux objets de savoirs) et un lien intersubjectif (lien entre les membres du groupe).

Pour étudier ces différentes dimensions des liens aux objets de savoirs dans le cadre groupal, j'ai fait le choix d'observer le travail d'équipes

pédagogiques en situation. Ma démarche reposait sur un parti pris, du point de vue épistémologique, à savoir que la dimension psychique s'exprime à travers le langage et qu'elle serait décelable à travers une analyse linguistique de l'énonciation du discours d'enseignants réunis lors d'une séance de travail en équipe pédagogique. Ainsi, mon projet de recherche se déroulait à un double niveau. Le premier se situait au plan méthodologique et consistait à proposer un cadre d'analyse pour procéder à une lecture clinique d'un discours groupal ; le second niveau visait à articuler les données cliniques issues de ces analyses concernant les processus groupaux pour tenter d'appréhender, au plan théorique, la notion de rapport au savoir groupal.

Pour mener à bien ce projet, j'ai effectué des enregistrements audio-phoniques des réunions de trois équipes pédagogiques, je les ai retranscrits, et j'ai défini les conditions de mise en œuvre d'une lecture clinique du discours groupal à partir des corpus ainsi obtenus. Cette démarche rompait avec les méthodologies habituellement mises en œuvre au cours des recherches selon une approche clinique d'orientation psychanalytique et elle m'a confrontée à des questions épistémologiques, méthodologiques et théoriques qui m'ont semblé stimulantes et fécondes pour la recherche. C'est ce dont je me propose de rendre compte dans cet article.

Dans une première partie, je préciserai les choix que j'ai dû opérer, aux plans épistémologique et méthodologique, pour prétendre à une lecture clinique d'un discours groupal. Puis, dans une seconde partie, je présenterai un exemple d'analyse clinique d'un discours groupal, issu du corpus de recherche, et je montrerai comment je dégage quelques hypothèses, à l'issue de mes analyses, quant à la configuration de ce qui pourrait être un rapport au savoir groupal.

La question épistémologique

Comment justifier que l'analyse du verbatim recueilli dans un contexte groupal puisse conduire à la formulation d'hypothèses quant aux phénomènes inconscients à l'œuvre, tant au plan individuel que groupal, au moment de la production du discours ? Une équipe pédagogique est un groupe complexe, organisé et institué². Pour René Kaës, seul l'énoncé de la règle fondamentale telle qu'il la conçoit ouvre l'accès à une approche psychanalytique du groupe. Il réfute clairement toute possibilité de traiter la question par une approche linguistique : « Assurément les processus qu'elle [la linguistique] décrit concernent des sujets engagés dans des positions subjectives et intersubjectives dont ils ne sont ni maîtres ni conscients, mais ces processus ne sont pas pour autant inconscients, c'est-à-dire produits par les mécanismes de défense qui constituent l'inconscient comme clivé du conscient » (Kaës, 2005, p. 29). Cette position me conduit à confronter ce propos à une autre citation du même auteur : « Il nous a fallu admettre que la vie psychique n'est pas exclusivement centrée sur un inconscient personnel, qui serait comme une sorte de propriété privée du sujet singulier. Paradoxalement, une part de lui-même, qui le tient dans son identité même, et qui compose son inconscient, ne lui appartient pas en propre, mais aux institutions sur lesquelles il s'étaye et qui tiennent par cet étayage » (Kaës, 2000, p. 6). Ainsi, René Kaës ne dénie pas l'effet des processus inconscients dans les groupes et les institutions puisqu'il consacre plusieurs de ses ouvrages à analyser leurs conséquences pathogènes et à montrer comment le psychanalyste de groupe peut soigner le lien (Kaës, 1996 ; 2000). Il admet donc l'existence des processus inconscients dans les institutions et

2. J'ai pointé, dans ma thèse, la difficulté de définition de la notion d'équipe pédagogique. Une équipe pédagogique peut être décrite comme un groupe, une organisation ou une institution, l'emboîtement des trois réalités en complexifiant l'approche.

les organisations et il considère que le cadre psychanalytique groupal est favorable à leur mise en évidence et à leur traitement. Il souligne la difficulté de l'approche méthodologique de la réalité psychique de l'institution rappelant que « les liens institués sont aussi organisés par la logique du social, de l'économique, du juridique et du politique. L'imbricatio[n] de ces logiques forme un nœud de résistance à l'analyse d'un ordre de réalité distinct » (Kaës, 1996, p. 7). J'ai fait l'hypothèse que si ces processus psychiques groupaux sont suffisamment actifs pour générer des effets pathogènes dans les institutions, il devrait être possible de les appréhender in situ, à deux conditions : tout d'abord, en tentant de les saisir en situation d'interaction ; ensuite en adaptant l'instrument de saisie à leur configuration. La faculté qu'aurait le chercheur à travailler sur différents registres d'analyse nécessaires m'a semblé déterminante pour cette entreprise qui repose, dans le cadre précis de l'observation de la production d'une conversation, sur ses capacités à simultanément : évaluer la situation psychosociale dans laquelle le discours est produit, pour distinguer ce qui est plutôt de l'ordre de la rationalité ou plutôt de l'ordre de l'inattendu dans le déroulement de la conversation ; laisser advenir et mettre au travail³ toute production de son propre psychisme ; et s'en tenir à un angle de vue pertinent. Dans le cas qui m'occupe, celui du rapport au savoir.

Cette primauté du psychisme du chercheur comme instrument de recherche ne résout pas entièrement la question épistémologique qui reste de savoir comment on peut appréhender certains phénomènes psychiques à travers le discours tenu par les membres du groupe. Cette question me conduit à envisager quatre présupposés : premièrement, que la construction de la conversation coïncide avec la construction du processus groupal ; deuxièmement, que le discours du groupe est un phénomène sémiotique identifiable ; troisièmement, que le discours du groupe est un phénomène sémiotique qui se prête à l'interprétation psychanalytique ; enfin, que l'interprétation psychanalytique repose sur une métapsychologie définie qu'il convient de préciser. J'ai examiné chacun de ces quatre points en convoquant et conjuguant des théories issues de plusieurs champs.

Pour réfléchir au premier point, je me suis appuyée sur les travaux d'Alain Trognon, axés sur l'analyse de l'interaction en psychologie des groupes (Trognon et Kostulski, 1996). Ceux-ci mettent à jour les processus par lesquels émergent des phénomènes groupaux et théorisent cette coïncidence entre la production de la conversation et la formation du processus groupal. Dans un ouvrage coordonné par Michèle Grossen, Alain Trognon consacre un article à l'entretien clinique de groupe dans lequel il donne à voir comment l'analyse conversationnelle permet d'appréhender le fonctionnement psychique des sujets, comment le sens se construit dans l'intersubjectivité, comment le travail du groupe s'oriente selon la forme du discours qui s'y déploie (Grossen et Salazar Orvig, 2006, p. 67-87).

Ma seconde préoccupation a été de distinguer, dans cette construction du sens, un sens manifeste et un sens latent. Le discours des membres du groupe présente un sens manifeste que j'appelle stable dans la mesure où c'est le sens construit par les locuteurs pendant une réunion, reconnu par le transcripteur au moment de l'écoute de l'enregistrement, et reconnu par le chercheur au moment de la première lecture du corpus. Cependant plusieurs lectures successives de ce corpus font apparaître que derrière ce sens manifeste, construit dans l'interaction groupale, demeure un sens latent qui s'inscrit différemment au plan psychique et de façon singulière pour chaque sujet. J'ai émis l'hypothèse selon laquelle cette différence produirait une tension dans le discours ayant des effets repérables sur le déroulement de la conversation. Mes différentes études des retranscriptions des réunions ont

3. « mettre au travail » au sens de la psychanalyse.

mis en évidence des phénomènes de résonance, de déliaison et de manifestations d'affects, entre le groupe et les sujets du groupe, ces phénomènes s'inscrivant dans la chaîne des discours sous différentes formes : par exemple, par la reprise des mêmes expressions, par une même tonalité du propos, par la circulation des affects ou des ruptures sous forme de silences.

Par ailleurs, je me suis intéressée au concept « d'enveloppe psychique groupale », à l'instar de Claudine Blanchard-Laville qui utilise l'image « d'enveloppe psychique » pour transposer au groupe-classe la notion établie par Didier Anzieu et René Kaës selon laquelle « le groupe comme enveloppe est un appareil de la formation et de la transformation de la réalité psychique » (Kaës, 2005, p 161). Ces auteurs admettent sous le terme « d'enveloppe » qu'il existe une frontière où les éléments issus des réalités internes et externes se côtoient et se stabilisent. Il m'a semblé fécond de croiser ces approches avec celle du linguiste Jacques Fontanille qui reprend la notion « d'enveloppe du Soi » proposée par Didier Anzieu pour souligner « les propriétés sémiotiques de la figure de l'enveloppe corporelle » (Fontanille, 2002, p. 213). J'ai proposé, dans le cadre de mon travail de thèse (Charrier, 2008), de transposer cette conception pour considérer le discours des membres du groupe comme un des lieux d'inscription de l'enveloppe psychique groupale.

Pour compléter cette justification théorique au plan épistémologique, j'ai eu recours à la notion percienne « d'interprétant » qui permet d'arguer en quoi le discours des membres du groupe est un phénomène sémiotique qui se prête à l'interprétation psychanalytique. Pour Charles Sanders Peirce, le signe recouvre trois composantes : le représentant, le représenté et l'interprétant, réunis sous le concept de « representamen » (Peirce, 1978, p. 116). André Green souligne que « l'interprétant n'est pas la personne qui interprète mais un élément constitutif du signe [...] Il y a de l'interprète, non dans le signe, mais par le signe, pour un tiers ». André Green souligne encore l'intérêt de cette conception pour le psychanalyste puisque la triade « inclut à la fois l'objet à partir duquel il y a discours et le discours sur cet objet qui ramène au sujet du discours » (Green, 2002, p. 266). Il souligne que cette conception permet de ne pas « dissocier la langue, telle que la psychanalyse la conçoit, du système général de la représentation ». Ces notions me semblent pouvoir éclairer le fait qu'une lecture sémiotique du discours groupal puisse donner accès aux représentations groupales inconscientes.

Le point fondamental de ma démarche apparaît ici : ce sont les représentations du chercheur qui se trouveraient sollicitées et mobilisées par le jeu contre-transférentiel pour donner lieu à des hypothèses interprétatives. Au moment de la confrontation aux retranscriptions des enregistrements, le caractère désincarné du matériel de recherche (absence de voix et de visages) exacerbe cette activité psychique de représentation et la rend plus productive. Le chercheur se relie et se rallie au groupe par les représentations réactivées de ce dont il a été témoin ou de choses anciennes en lien avec son rapport au savoir.

Il me reste à préciser sur quelle métapsychologie⁴ reposerait cette interprétation psychanalytique et je veux souligner ici l'importance de l'angle de vue choisi, soit la dimension psychique du rapport au savoir.

Je me réfère encore à la pensée d'André Green car le modèle qu'il propose permet d'envisager le passage de l'intrapsychique à l'intersubjectif. Pour cet auteur, la représentation porte « le noyau le plus profond de l'expérience psychanalytique » (Green, 1995, p. 313). Le psychanalyste établit la synonymie entre le concept de représentation et celui de psychisme

4. Il est fait référence à Freud revisité par Green.

précisant que « ce qui s'y représente est constitué par les messages venus de l'état du corps en quête d'une satisfaction qui appelle un objet » (ibidem p. 314). Il propose une conception de l'activité psychique répartie sur quatre territoires : soma, inconscient, conscient, réel : « Nous sommes maintenant en possession d'un dispositif complet qui part du représentant psychique de la pulsion étroitement lié au corps, s'épanouit en représentations de chose ou d'objet (inconscientes et conscientes), s'associe dans le conscient aux représentations de mots et s'adjoint enfin aux représentants de la réalité dans le Moi, impliquant un rapport à la pensée » (Green, 2002, p. 174). Dans ce modèle, l'affect est un processus de décharge qui peut suivre deux modalités : « l'une qui inscrit des traces avec une quantité d'énergie psychique très réduite et dont l'essentiel est affecté à la liaison des représentations, et une autre, plus grande consommatrice d'énergie psychique, se liquidant en partie par la décharge, mais laissant elle aussi à sa manière des traces qui peuvent se réveiller (voir l'angoisse) » (ibidem, p. 177). André Green décrit une métapsychologie qui concilie plusieurs approches théoriques et se décline selon deux axes : une lignée subjectale (accordant les descriptions du Moi en termes de Je, Self, ou Sujet) et une lignée objectale observable selon différentes fonctions (investissement, satisfaction, substitution, création etc.). Cette présentation a le mérite de proposer un modèle d'évolution de l'intrapsychique, « qui s'enracine dans les états du corps et se ramifie dans le déploiement de la pensée » (ibidem, p. 158). Ce modèle nous intéresse pour notre réflexion sur le rapport au savoir groupal parce que cette évolution de l'intrapsychique est en corrélation avec le développement intersubjectif. Ces modèles permettent de comprendre par quels mécanismes l'approche psychanalytique donne accès à la reconstitution de fragments de l'histoire d'un sujet et en quoi elle s'avère être féconde pour l'étude du rapport au savoir : « l'histoire la plus profonde, la moins oubliée, la moins dépassée, est celle de nos désirs, ancrés dans nos pulsions, imprégnant notre pensée » (Green, 1995, p. 305). En effet, les travaux des chercheurs du CREF (Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi) ont proposé un modèle permettant de comprendre comment l'appropriation de savoirs réactualiserait cette histoire la plus profonde des sujets. Nicole Mosconi (1996, p. 75-98), a retracé le cheminement de l'activité psychique du petit humain et a montré comment la relation d'objet pourrait s'élaborer pour devenir un rapport au savoir. Claudine Blanchard-Laville a repris les théorisations de W.R. Bion pour souligner que l'évolution de l'enfant est accompagnée d'angoisses, émotions et sensations diverses, peu à peu contenues par « l'appareil de pensée » (Blanchard-Laville, 2001), lequel se développe et « se construit à partir, et sur le modèle, de ceux des adultes qui l'entourent » (Hatchuel, 2005, p. 49). Ainsi, il me semble que ces différents modèles qui décrivent la construction psychique individuelle en corrélation avec le développement intersubjectif permettent de penser la question du rapport au savoir dans le cadre groupal sous l'angle de ce qui serait réactivé, au plan psychique groupal, à l'occasion de la mobilisation d'objets de savoirs dans le cadre de travail en équipe pédagogique.

Appréhender ces mouvements psychiques passe, pour le chercheur, par la reconnaissance de ses propres mouvements psychiques qu'il reconnaîtra d'autant mieux qu'il aura préalablement fait le travail d'analyse de son propre rapport au savoir.

Il ressort de cette approche épistémologique de la question de la lecture clinique du discours groupal que cette lecture procèdera de la confrontation de plusieurs formes de matériel : des éléments linguistiques du discours groupal, des éléments liés à la dynamique du discours (silences, répétitions,

résonances), des éléments liés aux représentations mobilisées chez le chercheur. J'ai pensé mon dispositif méthodologique de manière à ce que soient prises en compte ces différentes dimensions du travail d'analyse.

Le dispositif méthodologique de recherche

J'ai avancé sur cette question méthodologique en me livrant à l'analyse secondaire de la retranscription d'une réunion de professeurs de lycée, réunion qui avait été enregistrée et retranscrite par un chercheur quelques années auparavant (Bossard, 2009). Je me suis alors attachée à mettre en place un mode d'analyse du matériel linguistique qui pourrait rendre compte à la fois de l'aspect dynamique du développement du processus groupal et à la fois du contenu latent du discours.

J'ai proposé de mettre en œuvre cette méthodologie en suivant deux étapes. La première a consisté en l'analyse psycholinguistique de la conversation. J'y précisais le contexte des enregistrements des réunions des équipes pédagogiques, la situation psychosociale dans laquelle s'effectuait la rencontre des enseignants de chaque équipe étudiée (Bromberg, 2004 ; Charaudeau, 2004), le résumé du discours manifeste tenu par le groupe au moment de l'enregistrement, les différentes phases de l'avancement de la tâche (Chabrol et Bromberg, 1999), les caractéristiques, au plan manifeste, de la dynamique groupale au cours de chaque réunion.

La seconde étape de l'étude des corpus portait sur l'analyse du discours latent groupal. Cette analyse proposait de décrire les types de liens intersubjectifs et transsubjectifs s'élaborant, dans le groupe, par le biais des objets d'enseignements au moment de chaque réunion d'équipe pédagogique. Elle a permis de proposer des hypothèses précisant comment et selon quels enjeux pourrait se déployer la fantasmatique groupale au cours du travail accompli par l'équipe.

J'ai mis en place mon dispositif d'enregistrement d'équipes pédagogiques au terme de cette étude linguistique exploratoire. Le recueil des données s'est alors effectué en plusieurs temps, lesquels ne relevaient pas des mêmes principes sur le plan épistémologique.

Le premier temps a été celui de la saisie de l'activité de travail en équipe pédagogique au cours des réunions des enseignants. L'observation directe de chaque réunion, dans une position d'observatrice non participante, m'a permis de situer le cadre participatif de la réunion et a donné lieu à certains mouvements contre-transférentiels sur lesquels j'ai pu m'appuyer au moment de mes élaborations. Cette saisie de l'activité a eu des effets sur la forme du matériel recueilli. Je les ai pris en compte dans l'analyse du dispositif de recherche et l'explicitation de ma posture de chercheur.

Le second temps de mise en œuvre de ma méthodologie a été celui de l'étude des corpus obtenus à l'issue des enregistrements et de leurs retranscriptions, selon la méthodologie que j'avais conçue dans le premier temps de ma recherche. Ce dernier relevait d'une approche herméneutique. Il s'est agi de procéder à une lecture des corpus, selon une approche clinique d'orientation psychanalytique. Elle fut, de ce fait, basée sur la dimension émotionnelle des échanges. Dans la seconde partie de cet article, je donne à voir comment j'ai associé une étude de la dynamique des échanges à une analyse fine de contenu, et comment le croisement de ces données, en synergie avec mes propres élaborations psychiques aux différents temps de mon dispositif, ont pu me conduire à formuler quelques hypothèses interprétatives quant aux processus psychiques à l'œuvre au moment du travail des enseignants autour d'objets de savoirs communs.

Éléments d'analyse d'une réunion d'équipe pédagogique selon une approche clinique

Présentation de la réunion

Trois enseignantes de Lettres en collège, que je nomme Viviane, Josiane et Corinne, se sont réunies un mercredi après-midi de mai 2005 pour rédiger un rapport écrit relatant une expérience d'animation d'ateliers de lecture qu'elles avaient conduits auprès d'élèves de sixième. Cet écrit répondait à la commande de la coordinatrice de la cellule d'innovation pédagogique de l'académie, laquelle avait accompagné les enseignantes pour la mise en place de ces ateliers de lecture. Pour organiser cet écrit, les enseignantes se réfèrent à la demande institutionnelle en suivant, avec précision, une trame rédactionnelle qui a été conçue par l'accompagnatrice. La réunion dure deux heures trente et est marquée, au plan dynamique, par une nette alternance entre les moments où les enseignantes rédigent le compte rendu, conformément à la prescription, et les moments où elles relatent ce qu'elles ont vécu dans le cadre des ateliers de lecture, sous forme de digressions. Ma lecture clinique de la retranscription de cette réunion sera orientée : je cherche à établir quelles configurations de liens se tissent, par le biais des objets de savoirs ou d'activités mettant en jeu des objets de savoirs, entre les participants, au cours de cette longue réunion.

Pour ce faire, je mets en œuvre la méthodologie esquissée précédemment. Dans un premier temps de l'analyse de cette retranscription (dont je ne peux rendre compte dans les limites de cet article), j'ai examiné les circonstances de ma rencontre avec cette équipe, les circonstances de l'enregistrement, et la situation de communication. J'ai pu repérer certains éléments d'analyses qui feront sens pour moi au détour de l'analyse de contenu. Il s'agit notamment de la manière dont les enseignantes se plient à la demande institutionnelle : elles manifestent une certaine ambivalence par rapport à cette demande, elles semblent à la fois s'y plier et à la fois la considérer avec une certaine désinvolture. Il s'agit aussi de la manière dont elles adressent le compte rendu qu'elles rédigent à des collègues susceptibles de s'intéresser à leur expérimentation. Ces différents destinataires semblent infléchir, au plan imaginaire, la situation de communication tout comme l'absence de certains collègues de Lettres ayant participé aux ateliers. Je remarque qu'un enseignant que je nomme Rodolphe, enseignant qui a été contraint, par la Principale, à participer aux ateliers, est très présent dans le discours des enseignantes. Au détour des faits relatés au cours de la réunion, j'apprends que ce même enseignant a mis en cause la pertinence du travail proposé par l'équipe dans le cadre des ateliers sur le thème « *des consignes* ». Les conflits qui l'ont opposé à ses collègues sont évoqués à trois reprises au cours de la réunion. Par ailleurs, les participantes de la réunion précisent que le compte rendu est réalisé par « *les trois professeurs en charge des groupes les plus faibles* », ce qui laisse entendre que les professeurs absents avaient en charge les meilleurs élèves. Ces éléments d'observations me conduisent à envisager l'acte d'écriture du compte rendu comme un moment où les enseignantes pourraient donner à voir, outre leur rapport à l'acte d'écriture, leur rapport aux collègues, aux élèves et à l'institution.

Mes analyses sont aussi infléchies par mes mouvements contre-transférentiels dans le temps de la réunion et/ou dans l'après-coup de l'analyse du corpus. Par exemple, je suis sensible à l'attitude de Viviane, jeune enseignante qui est sur le point de partir en congé de maternité dans les jours qui suivront cette rencontre. Elle s'exprime à plusieurs reprises sur son état et je m'étonne d'une de ses remarques concernant son rapport au

temps. Elle dit qu'elle le perçoit différemment depuis sa grossesse : « *l'année passe vite hein [...] encore plus quand on est enceinte* ». Au moment de l'analyse du corpus, j'établirai un rapprochement entre ce qu'elle dit et ce qu'elle manifeste, avec ses collègues, au cours de la réunion. En effet, les enseignantes sont disponibles tout l'après-midi, elles travaillent tranquillement en prenant tout leur temps. Viviane semble vouloir retenir ce temps qui passe vite pour elle. De mon côté, je suis dans un état d'esprit opposé. Je surveille l'heure et je m'impatiente intérieurement du prolongement de la tâche. Ces observations me rendront attentive à ce qui est manifesté par les enseignantes quant à leur rapport au temps lorsqu'elles évoquent les ateliers de lecture. Ainsi, lorsqu'à la minute 81, Viviane dit : « *voilà l'atelier de lecture c'est pas une course contre la montre hein* », cette remarque fera écho, pour moi, au fait que cette même enseignante porte une attention particulière aux élèves lents, notamment à Corentin, élève qu'elle décrit comme étant « *handicapé* » par sa lenteur, et au sujet duquel elle dit : « *là en atelier il existe* ».

La dynamique de la réunion marquée par une bipolarité

Le découpage de la réunion en séquences thématiques, corrélé au minutage des échanges, fait apparaître que les séquences qui concernent le travail d'écriture du compte rendu alternent, avec équilibre au plan de la durée, avec des séquences qui réalisent des digressions par rapport à cette tâche. Par ailleurs, au cours de ma fréquentation du corpus, je remarque que les enseignantes adoptent une attitude nettement différente lorsqu'elles sont occupées à rédiger le compte-rendu comparativement à celle qu'elles adoptent lorsqu'elles s'intéressent à un autre sujet. Ainsi, au cours de la rédaction du compte rendu, elles sont tantôt appliquées, tantôt désinvoltes. En revanche, lorsqu'elles se détournent de cette tâche, leur forme d'expression change, particulièrement lorsqu'elles dressent le portrait de leurs élèves. Les enseignantes relatent alors des anecdotes vécues en classe en riant fréquemment, leur ton est enjoué, parfois théâtral. Elles semblent prendre plaisir à mettre en scène ce qu'elles vivent auprès des élèves. Elles relatent des moments de satisfaction ou de colère, comme si elles privilégiaient la dimension émotionnelle de leurs échanges avec leurs élèves. Ces mouvements d'humeur qui font passer les enseignantes aussi bien de l'application à la désinvolture (lorsqu'il s'agit de rédiger leur écrit) que de l'euphorie à la colère (lorsqu'il s'agit de revivre les activités en atelier), réalisent une autre forme d'alternance. Ces mouvements d'alternance, entre des moments d'écriture du compte rendu avec des moments d'échanges sur d'autres sujets, associés à ces mouvements d'humeur m'orientent vers l'idée que la dynamique psychique groupale est marquée par une forme de bipolarité.

Ces différents constats me conduisent à proposer une analyse du discours groupal en m'intéressant à la mise en tension de ces deux formes d'activités que sont la rédaction du compte rendu et les digressions.

Le rapport à l'acte d'écriture

Pour désigner le travail d'écriture du compte rendu, les enseignantes utilisent le mot « *truc* ». Je suis interpellée par ce changement de registre de langue de la part d'enseignantes de Lettres. Ce mot, à la fois, a une connotation enfantine et laisse entendre qu'elles considèrent le compte rendu qu'elles rédigent comme un objet étrange et distant, voire truqué, falsifié.

Par ailleurs, je remarque que Viviane relance souvent ce travail, après une digression, en utilisant l'interjection *Zou*. Ce mot, qui s'apparente aussi au

langage enfantin, contribue à entretenir une distance ludique avec ce travail de rédaction. Ce rapport distancié des enseignantes à l'écriture du compte rendu me surprend. Il me conduit à considérer plus attentivement ce qu'elles laissent voir de leur propre rapport à toute autre forme d'écriture prescrite. Ce qu'elles disent au sujet de l'écriture des élèves me paraît en cela révélateur de leur rapport à l'écrit. Dans ses propos, Corinne pose une équivalence entre *texte* et *écrit* qui laisse entendre que, pour elle, tout écrit devrait être à la hauteur de ce qu'elle nomme « *un texte bien écrit* ». Les commentaires de ses deux collègues montrent qu'elles partagent la même exigence de qualité à l'égard des productions des élèves, idéal qui semble inatteignable puisque Viviane dit, au cours de ces mêmes échanges, qu'elle « *renonce à faire écrire* » ses élèves. Ainsi, l'acte d'écriture pourrait représenter, pour ces enseignantes, la part contraignante et intransigeante de l'activité scolaire, tandis que le jeu réaliserait une échappatoire à cette contrainte. En effet, les enseignantes mettent en avant la dimension ludique des ateliers de lecture au cours de leurs échanges, comme l'indiquent les propos tenus dans l'extrait suivant (minutes 78-79) :

Viviane : *euh je crois que / je crois que euh / ce qu'il faut mettre en avant aussi c'est que l'atelier lecture / sur nos groupes à nous hein / pas pour les plus forts à mon avis mais sur nos groupes à nous ne fonctionne aussi que parce qu'on parl' qu'on passe par le ludique*

Corinne : *ouais ah oui faut passer par le ludique*

Josiane : *ah oui faut qu'il y ait / faut pas qu'ils aient l'impression de travailler*

Ces éléments d'analyse m'orientent vers l'hypothèse d'une résonance entre la fantasmagorie qui pourrait sous-tendre le déroulement de la tâche au moment de la réunion et celle qui pourrait sous-tendre l'animation des ateliers de lecture. L'espace des ateliers est présenté comme un espace ludique en opposition avec l'espace de la classe qui est placé sous le signe de la contrainte. Les ateliers s'opposent, par leur fonctionnement, à celui de la classe comme l'expliquent les enseignantes à l'occasion du dialogue suivant, à la minute 52 :

Corinne : *mais en classe c'est - c'est / faut - de toutes façons tu es obligée de / de le contraindre comme ça*

Viviane : *de toutes façons la fin d'un contrôle c'est la fin d'un contrôle / point là ça sonne donc euh*

Josiane : *c'est sûr*

Les ateliers décrits comme un rêve

Les enseignantes commencent le compte rendu en reconstituant l'historique de la mise en place des ateliers de lecture. Elles soulignent que cette expérience a débuté par une série d'échecs : échec des élèves, échec des enseignantes et d'un premier accompagnement. Cependant, un second stage d'accompagnement a eu lieu et l'accompagnatrice a permis au groupe d'enseignants de repenser l'atelier de lecture. C'est ce qu'évoque Corinne dans l'extrait suivant : « *si moi je je sais que je trouvais ça très difficile de réfléchir sur ce / comment ça marchait pourquoi / qu'est ce qu'on voulait vraiment - en fait elle nous a vraiment posé - obligées à nous demander ce qu'on attendait réellement de* ». Dans le propos de Corinne, le mot *réellement* s'oppose au mot *rêve* que cette même enseignante utilise pour expliciter l'objectif des ateliers (minute 28) :

Corinne : *tu vois c'est un réflexe // deux / objectifs / il s'agissait dans notre rêve (rire)*

Josiane : (rire)

Corinne : *profond*

Viviane : *ouais // d'amener tous les enfants à comprendre ce qu'ils lisent*

Corinne : *et adorer lire (rire)*

Josiane : *dans un deuxième temps à adorer lire (rire)*

On peut percevoir le rêve comme une construction groupale impliquant aussi bien les enseignantes que la Principale dont l'attitude de soutien est soulignée par Viviane : *« ouais d'une part mais euh je crois qu'il faut aussi insister sur le rôle de Mme S. parce que c'est pas tellement en fait sur le / les stages d'établissement qu'il faut insister / c'est sur le fait que on a été soutenus du début jusqu'à la fin [...] on a senti qu'il y avait quand même de la part de l'administration une volonté réelle euh / de créer quelque chose / voilà / de créer une dynamique »*. L'existence des ateliers de lecture se fonderait ainsi sur un rêve, une volonté de création, illusions partagées par les enseignantes, leur Principale et l'institution. Ainsi, en retraçant l'historique des ateliers de lecture, les enseignantes mettent à jour que ceux-ci sont le fruit d'un processus qui se déroule en plusieurs étapes et qui a abouti à une évolution positive des ateliers. Elles s'accordent sur l'idée que les *« élèves se sentent en confiance au sein de leur groupe »* et s'intéressent aux histoires qu'elles leur racontent. Elles insistent sur la dimension ludique des activités menées au sein des ateliers de lecture et les décrivent avec précision. Viviane décrit deux exercices. Le premier exercice, qu'elle nomme *« baccalauréat oral »* consiste, pour les élèves, à proposer un mot à l'oral sur un thème défini par l'enseignante : *« les élèves doivent à tour de rôle donner un mot correspondant au thème et commençant par la lettre que je leur annonce / celui qui échoue doit se lever et ne pourra se rasseoir que si un autre élève échoue et que lui-même peut proposer un mot / dès qu'un mot est inconnu d'eux ils doivent le noter »*. Elle décrit un second exercice, qu'elle a réalisé à partir d'un dessin animé : *« je leur ai passé environ sept minutes du dessin animé [...] je leur ai distribué un texte reprenant ce qu'ils venaient de voir mais je l'avais écrit en y glissant une vingtaine d'erreurs allant du détail couleur d'un chapeau par exemple à la transformation complète de l'histoire [...] ils devaient noter sur leurs cahiers les lignes dans lesquelles se trouvaient les erreurs et les corriger / bilan [...] cet exercice a très bien fonctionné les élèves ont été extrêmement motivés ils n'ont pas / en effet eu le sentiment de travailler dans l'ensemble les erreurs ont été repérées et très bien corrigées même des détails tels que l'utilisation d'un adverbe plutôt qu'un autre »*. Dans ces deux situations d'exercices, outre l'aspect de ce que Claudine Blanchard-Laville a appelé *« le sadisme ordinaire »* (Blanchard-Laville, 2006), il m'apparaît qu'il s'agit d'exploiter, en groupe, un échec ou une erreur. Cette approche fait écho, pour moi, au fait que les ateliers eux-mêmes sont le fruit d'une succession d'échecs qui ont été vécus par la communauté éducative. Ainsi à travers la description qui en est faite au cours de la rédaction du compte rendu, les erreurs ayant été *« repérées et très bien corrigées »*, les ateliers de lecture m'apparaissent être un lieu de transformation d'expériences négatives en expériences positives. Cette transformation s'opère dans le cadre groupal par un va-et-vient entre un espace de rêve et une confrontation au réel. Par ailleurs, j'avais noté que la dynamique psychique groupale semblait être marquée par une bipolarité qui me paraissait faire écho aux mouvements émotionnels à l'œuvre au cours de la conduite des ateliers. Ces mouvements psychiques pourraient traduire l'oscillation de la position schizo-paranoïde à la position dépressive (qu'on note Ps/D) décrite par A. Corraeale en référence aux travaux de Bion. Cet auteur expose comment Bion élargit le concept kleinien d'identification projective : *« Les mécanismes d'identification*

projective, que Mélanie Klein considérait comme responsables du clivage des objets, sont vus par lui (Bion) non seulement comme défense par rapport aux pulsions agressives, mais deviennent un facteur essentiel de la pensée ». Selon Bion, l'oscillation Ps/D réalise les conditions d'exercice de la fonction alpha (Correale, Neri et Fadda, 2006, p. 71) : « Bion propose de considérer le passage de la position schizo-paranoïde à la position dépressive et vice versa comme l'un des facteurs qui contribuent à la constitution de la fonction alpha ». Les mouvements émotionnels liés à l'évocation des ateliers de lecture que j'ai remarqués précédemment, et la transformation positive des expériences des élèves et des enseignants au cours de ces ateliers, me portent vers l'hypothèse selon laquelle les ateliers de lecture pourraient être, pour le groupe constitué par les enseignants et les élèves, le lieu où s'exerce une fonction alpha de transformation de ces états psychiques. Ces transformations prennent place par l'instauration d'une temporalité qui diffère de celle de la classe, les enseignantes s'intéressent plus particulièrement aux élèves lents. Voyons comment l'activité de lecture, conduite dans le cadre des ateliers, semble être le support de ces transformations.

Comment les enseignantes décrivent-elles l'activité de lecture ?

Je m'intéresse au moment de la réunion où Corinne explique comment elle pratique l'activité de lecture en ateliers. Elle dit que ses élèves abordent le texte de façon libre « *en autonomie* » par la pratique du dessin, ce qui donne à l'élève la possibilité de se forger sa propre représentation de ce qui est mis en scène dans l'histoire. La lecture est présentée comme une « *promenade* », une découverte, une investigation que l'enseignante accompagne, elle « *recherche avec eux dans le texte* ». Je remarque que le ton de voix de Corinne est légèrement insistant lorsqu'elle emploie deux adverbes, « *drôlement* » et « *énormément* ». Le mot « *drôlement* » me renvoie à l'univers de l'enfant, tandis que « *énormément* » fait écho à l'état de grossesse avancé de Viviane et par là, à l'imaginaire maternelle. Ces évocations pourraient s'entendre, en relation avec ce moment où Viviane dit : « *on est là pour ça en même temps* », comme une affirmation du lien maternant au cours de cette période de travail en atelier de lecture. J'associe ce commentaire de Viviane à un témoignage de Corinne par lequel l'enseignante décrivait comment elle soutenait une élève en difficulté : « *eh bien au début elle a eu du mal et puis maintenant ça va / parce qu'en fait ce que j'ai fait c'est que voyant qu'elle était toujours dans son coin etc. je suis allée m'asseoir à côté d'elle* ». Corinne décrit aussi comment elle « *rebalise vraiment le texte* », ce qui laisse entendre que l'activité qu'elle décrivait, de prime abord comme une « *promenade* », est en fait plus contrainte, l'élève devant suivre le chemin tracé par l'enseignante. Par ailleurs, je m'étonne d'une consigne par laquelle elle demande aux élèves de « *relever des péripéties sous forme de liste* » et « *sans raconter* ». Il me semble que, par cette consigne, les élèves sont invités à ne considérer que les éléments factuels du texte, sans appropriation de l'histoire sous forme d'une mise en récit personnelle. Ainsi, ce qui semble intéresser Corinne au cours de l'activité de lecture n'est pas la mise en lien d'éléments narratifs, mais au contraire la mise en évidence d'un écart entre ces éléments. C'est ainsi que j'entends ce qu'elle décrit quand elle souligne que la démarche de lecture aboutit au constat d'un écart : « *en fait la mission qui était donnée au départ- n'est pas la même qu'à la fin* ». Cet écart est réaffirmé encore dans cet extrait : « *et normalement tu vois y a un / y a un parallélisme [...] y a une symétrie et là le problème c'est que je vais leur montrer qu'il y a pu cette symétrie* ».

Ainsi l'enseignante se vit comme celle qui montre cet écart entre l'attendu et le réel. Corinne parle sur un ton théâtral et son propos est accompagné de nombreux rires. Peut-être est-elle en train de revivre des moments de complicité avec ses élèves, et plus particulièrement celui où elle leur a proposé de « *faire la fin ensemble* ». Viviane réagit à cette description de l'accompagnement en lecture, pratiqué par Corinne, en donnant le détail de sa propre démarche. Je constate qu'elle procède auprès des élèves selon la même logique que sa collègue en « *leur faisant retrouver* » des expressions dans le chapitre et en « *les comparant* ». Ainsi, autour de la minute 84, les enseignantes relatent des activités de lecture où il s'agissait de faire réfléchir les élèves sur la notion de comparaison :

Viviane : *on a essayé moustache tu vois on a fait l'étude de moustache je leur ai demandé de me décrire le / caractère de moustache et de retrouver dans*

Corinne : *et tu l'as pas fait dessiner moustache[...]*

Viviane : *non non non c'était pas possible / mais euh par contre euh je leur ai fait retrouver avec une / on a étudié / parce qu'à un moment on compare / enfin on dit qu'il était euh / euh bavard comme un -comme une pioche / donc on a réfléchi sur euh comment c'était une pioche / à quoi ça servait euh / est ce qu'on peut être bavard comme une pioche / euh pourquoi la pioche par rapport à un jardinier / tu vois bon on a essayé de faire un petit travail un peu plus euh poussé sur le caractère de moustache comme ça en reprenant ils devaient retrouver dans le chapitre*

Corinne : *et t'as pas travaillé sur des expressions bavard comme une pie et têtue comme une pioche*

Viviane : *no non non pas les / non / je suis pas allée aussi loin*

Josiane : *t'es pas allée aussi loin*

Corinne : *tête de pioche / t'as pas [?] tête de pioche*

Viviane : *j'ai hésité sur tête de pioche et puis euh j'ai pas osé / mum*

En étudiant ces échanges, je relève plusieurs éléments qui suscitent mon interrogation. Il s'agit des derniers mots de Viviane : « *j'ai pas osé* » ; de la manière dont Viviane relate son hésitation à travailler sur la métaphore « *tête de pioche* » ; et de la nature du questionnement de cette enseignante à travers ses mentions de la *pioche*. Ce questionnement porte sur l'écart entre le réel et le textuel. Dans ce contexte, je m'interroge sur le sens des réponses de Viviane aux questions de Corinne. En effet, elle répond qu'elle a hésité et n'a pas osé. On pourrait penser que l'enseignante se positionne comme celle qui se cantonne au domaine de la comparaison sans se risquer sur le terrain de la métaphore, laquelle impliquerait une absence de lien. En effet, en réfléchissant à la différence qui existe entre la métaphore et la comparaison, il m'apparaît que la métaphore implique la disparition de l'élément comparant. Cette difficulté à « *oser* » la métaphore pourrait être l'expression de la manière dont les enseignantes se positionnent plus généralement, comme celles qui font lien, par rapport aux élèves, par l'activité de lecture. En associant les différents éléments d'observations recueillis au détour de mon analyse du discours groupal, je propose maintenant une hypothèse interprétative visant à préciser le type de lien intersubjectif noué par les enseignantes par le biais des ateliers de lecture à l'égard des élèves et entre elles.

L'attention

Pour ce faire, je récapitule les hypothèses interprétatives proposées précédemment : j'ai mis à jour que les enseignantes s'intéressent

particulièrement aux élèves lents, qu'elles se positionnent, par rapport à eux, par un lien d'accompagnement et qu'elles privilégient une démarche comparative entre les éléments de la réalité extérieure et les éléments fictifs contenus dans les textes qu'elles soumettent aux élèves. J'ai relevé également que ce travail s'effectue sous le signe d'une forte bipolarité et que des transformations d'expériences négatives en expériences positives s'y opèrent. Le texte intitulé *La symbolisation « au présent » du bébé*, proposé par Denis Mellier dans l'ouvrage collectif *Le bébé et le temps* m'a permis d'articuler ces différentes observations pour proposer une modélisation du type de lien qui pourrait se former entre les enseignantes et les élèves à l'occasion des ateliers de lecture. La notion d'*attention* décrite dans ce texte au sujet de la relation mère-bébé me paraît transposable à l'espace pédagogique. Ainsi, l'auteur pose l'hypothèse que « l'attention permettrait de construire et maintenir la "double-limite" de la psyché, au sens de Green (1982). Par son va-et-vient l'attention partagée entre mère et bébé permettrait de "tricoter" simultanément la limite entre le dedans et le dehors de la psyché du bébé et entre le conscient et l'inconscient de son espace psychique [...] Cette double limite correspond exactement au travail de la fonction alpha pour W.R. Bion (1962) » (Mellier, 2007, p. 44). Il me semble que les enseignantes permettent aux élèves en difficulté d'accomplir un travail psychique du même type que celui que décrit ici Denis Mellier. En introduisant une temporalité qui diffère de celle de l'espace traditionnel de la classe, en centrant leur accompagnement sur la découverte de l'écart entre le réel et le fictif, les enseignantes permettent aux élèves d'accomplir un « travail d'attention ». Denis Mellier décrit ce travail psychique comme « un travail de lien [...] entre représentations et perceptions ». L'auteur souligne également que « ce travail est constitutif de la mise en place d'une temporalité primaire : la sensation d'une continuité d'être n'émerge qu'avec la pensée d'une discontinuité » (Mellier, 2007, p. 41). Les enseignantes disent d'ailleurs que le travail en atelier de lecture procure ce sentiment d'existence à certains de leurs élèves. Ainsi en est-il de l'élève Corentin, élève handicapé par sa lenteur, qui, selon les enseignantes, « *grandit* » grâce à sa participation aux ateliers de lecture (minute 51) :

Josiane : *oh mais en début d'année c'était le grand bébé*

Corinne : *oh mais là il est encore bébé mais*

Viviane : *vu sa taille en plus*

Corinne : *non mais en plus il se cachait quoi / c'était / il existait pas / il fallait surtout pas qu'on*

Viviane : *ah là en atelier il existe*

Corinne : *ah là maintenant je peux te dire qu'il existe un peu partout*

Ces échanges témoignent que les enseignantes s'accordent sur une représentation de l'élève Corentin l'assimilant à un bébé. La maternité de Viviane pourrait introduire un climat psychique, au sein du groupe, propice à ce type de représentation. On peut faire l'hypothèse que sa maternité a renforcé, chez elle, sa « préoccupation maternelle primaire » (telle qu'elle a été théorisée par Winnicott). En assimilant au plan fantasmatique les élèves à des *bébés*, les collègues de Viviane se rendent disponibles pour exprimer, elles aussi, leur « préoccupation maternelle primaire » et développent leur « capacité de rêverie » requise pour l'exercice de la fonction alpha (au sens de Bion).

J'ai évoqué, précédemment, que je percevais un effet de résonance entre la fantasmatique développée à l'occasion des ateliers de lecture et celle qui traverse l'espace de la réunion. Il me reste à préciser comment se manifeste cette résonance et en quoi sa mise à jour me permet de préciser le scénario

fantasmatique qui sous-tend les échanges au cours de cette réunion.

La scène psychique groupale

Si je reprends les éléments qui ont retenu mon attention au cours de l'analyse de la dynamique de la réunion, je peux établir plusieurs rapprochements entre ce qu'elles disent de ce qui se passe dans les ateliers de lecture entre les enseignantes et les élèves, et ce qui se passe au cours de la réunion entre les enseignantes elles-mêmes. Il s'agit d'un même rapport au temps, d'un climat émotionnel similaire marqué par la bipolarité, et d'un mimétisme sur le plan des activités.

En ce qui concerne le cadre temporel dans lequel se déroule la réunion, j'ai dit, précédemment, combien cette réunion m'avait semblé interminable. Sur le moment de la réunion, je remarque que Corinne manifeste de nombreux signes respiratoires, du type halètements et soufflements ; et je m'étonne, intérieurement, du fait qu'elle manifeste ces signes quand sa collègue Viviane, qui est enceinte, affiche calme et sérénité. Ces manifestations physiques, associées à un travail prolongé éveillent en moi un fantasme de parturition. Le fait que les enseignantes se projettent dans l'avenir en envisageant le fonctionnement des ateliers « *l'année prochaine* » me conforte dans cette représentation. Elles ont ainsi créé un objet viable sur le long terme. Je remarque qu'elles se demandent comment appeler cet objet tout comme on se demande comment on va appeler un nouveau-né :

Corinne : *non parce qu'il faut qu'elle mette euh / faut qu'elle se débrouille / ou qu'elle l'appelle autrement*

Josiane : *oui / c'est ça*

Corinne : *ou qu'elle l'appelle euh / ben atelier lecture hein*

Je veux souligner ici que le pronom « *elle* » désigne la Principale. Selon moi, le fantasme de maternité est partagé par l'ensemble des protagonistes de cette équipe. Le lien maternant me semble être un lien co-construit par le trio formé par Viviane, Josiane, Corinne, dans leur rapport aux élèves mais aussi dans leur lien à l'institution et à leur Principale. Le compte rendu qu'elles rédigent m'apparaît, dans ce contexte, être un lieu d'inscription de cette co-construction du lien intersubjectif. En effet, en ce qui concerne les activités conduites par les enseignantes, je remarque qu'elles reproduisent, au cours de la réunion, certains traits qu'elles sollicitent de la part de leurs élèves. Il s'agit par exemple d'un dessin que Corinne griffonne au cours des échanges (ce qui fait écho aux dessins qu'elle demande à ses élèves pendant l'activité de lecture), il s'agit du rapport à l'écriture dont j'ai évoqué précédemment l'ambivalence et que j'interprète comme une manifestation possible de la réactivation de la dimension infantile du rapport au savoir des enseignantes. J'ai noté également que les enseignantes balisent les textes et accompagnent les élèves selon des modalités similaires à celles dont elles ont bénéficié auprès de l'accompagnatrice qui a « *balisé* » leur compte rendu en en définissant préalablement le contenu.

Enfin, en ce qui concerne le climat émotionnel, il est marqué par de nombreux rires et des « jeux de rôles ». Par exemple, Corinne rejoue la scène où l'élève Corentin disait sa récitation et pour cela, elle prend alternativement les deux rôles, celui de l'enseignante « *oui Corentin fallait mettre un peu de ton euh un peu de fluidité* » et celui de l'élève « *euh que les loups // ces loups / doucereux [...] de tous les loups / le loup le loup sont les plus dangereux* ».

Ce « jeu de rôle », à une place d'enseignante ou d'élève, me semble significatif des mouvements psychiques qui s'opèrent pour l'enseignante. Le ton que Corinne adopte pour imiter Corentin traduit, à mon sens, la posture

qu'elle adopte en situation avec cet élève. La manière dont elle prononce les sons *ou* avec insistance m'évoque le cri du loup. L'enseignante marque de nombreuses pauses qui me laissent penser qu'elle a laissé du temps à l'élève pour retrouver les mots de sa récitation. Il me semble que l'enseignante rejoue là la contenance des projections pulsionnelles que l'élève extériorisait au moment de sa récitation. Les loups « *dangereux* » apparaissent « *doucereux* » à cet élève en difficulté grâce à l'accompagnement que lui a témoigné son enseignante. Il semble que l'expérience de cette récitation ait été positive pour Corentin puisqu'il est « *volontaire pour y retourner et améliorer sa note* ». Je fais l'hypothèse que si les enseignantes sont en mesure d'exercer cette fonction contenante auprès des élèves, c'est parce qu'elles se ressource elles-mêmes par la relation qu'elles entretiennent avec leur principale et la cellule d'innovation pédagogique. Les regards que m'adresse Josiane au cours de la réunion m'orientent vers l'idée que les enseignantes s'approprient toute forme de soutien, je me sens sollicitée pour les accompagner dans leur travail d'écriture. Le fait que les enseignantes terminent la rédaction de leur compte rendu en relatant des expériences positives me semble être un indice de la teneur du travail psychique qui s'est produit au cours de l'élaboration de l'écrit. En témoigne ce qu'elles évoquent à propos du conflit qui les avait opposées à leur collègue Rodolphe. À propos d'une séquence ciblée sur la lecture des consignes, elles constatent les lacunes de leur dispositif et prennent en considération l'avis de leur collègue absent, alors qu'elles l'avaient jusqu'à ce moment-là durement critiqué.

Conclusion

J'ai tenté de montrer comment la méthodologie d'une lecture clinique du discours groupal mise en œuvre dans cette recherche combine l'analyse de la structuration du discours à celle du contenu du discours, mettant ainsi en évidence les manifestations d'un certain type de travail psychique concomitant à la production de parole. L'enjeu de l'analyse était d'identifier des modalités d'expression de l'espace psychique groupal et d'y appréhender des configurations de liens qui s'y nouent. Selon mon hypothèse, les trois dimensions du lien explicitées précédemment, à savoir dimension intrapsychique, intersubjective, et transsubjective, seraient impliquées dans un continuuel travail psychique permettant aux sujets de se relier entre eux, dans et par le groupe, aux objets de savoirs. Suivant la définition du rapport au savoir proposé par Nicole Mosconi (2000), j'ai proposé de nommer « la manière dont *un groupe* se positionne et s'oriente par rapport à un objet de savoir extérieur à lui » sous les termes de « rapport au savoir groupal ».

La situation de travail de cette équipe a donné à voir deux dimensions du lien intersubjectif : celle qui concerne l'acte d'écriture et celle qui concerne l'investissement psychique mobilisé lors de la conduite des ateliers. J'ai tenté de montrer que l'acte d'écriture donnait lieu à un travail psychique spécifique, lequel m'est apparu assurer une fonction de contenance à l'adresse des enseignantes. Le compte rendu écrit m'a semblé être le lieu d'inscription d'une configuration fantasmatique faisant écho, pour les enseignantes, à celle qui motive l'animation des ateliers de lecture. En effet, mes analyses cliniques m'ont conduite à l'hypothèse selon laquelle, au cours de ces ateliers de lecture, les enseignantes permettraient aux élèves d'effectuer un travail d'attention, au sens de Denis Mellier. Les enseignantes assumeraient alors, auprès de leurs élèves, une fonction contenante à

l'instar de ce qu'elles vivent à travers le dispositif d'accompagnement mis en place par la cellule d'Innovation pédagogique. Par ailleurs, la durée prolongée de la réunion a attiré mon attention sur la donnée temporelle, laquelle semblerait conditionner les possibilités d'effectuer un tel travail psychique.

Le travail d'écriture de cette équipe pédagogique m'a permis d'appréhender les effets, au plan psychique, de cette modalité d'accompagnement institutionnel. J'ai en effet tenté de comprendre comment la posture des enseignants pouvait infléchir leur travail en commun et, inversement, comment cette activité elle-même avait des effets sur leur posture. Le repérage de ce double effet me semble ouvrir des pistes pour envisager de nouvelles modalités d'accompagnements d'enseignants. J'envisage ainsi, comme suite à ma recherche, de réfléchir aux possibilités d'un accompagnement au travail en équipe mettant en jeu un dispositif d'écriture de groupe.

Bibliographie

- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. et Mosconi N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. (2006). Potentialités sadomasochistes chez l'enseignant dans sa pratique, *Connexions*, 86, 101-119.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Bossard, L.-M. (2009). Parlant de leurs élèves, ils parlent beaucoup d'eux-mêmes... In C. Blanchard-Laville et P. Geffard (dir.), *Processus inconscients et pratiques enseignantes* (p. 159-176). Paris : L'Harmattan.
- Bromberg, M. (2004). Contrat de communication et co-construction du sens. In M. Bromberg et A. Trognon, *Psychologie sociale et communication* (p. 95-108). Paris : Dunod.
- Chabrol, C. et Bromberg, M. (1999). Préalables à une classification des actes de parole, *Psychologie française*, 44-4, 291-306.
- Charaudeau, P. (2004). Le contrat de communication dans une perspective langagière : contraintes psychosociales et contraintes discursives. In M. Bromberg et A. Trognon, *Psychologie sociale et communication* (p. 109-120). Paris : Dunod.
- Charrier, B. (2009). Formes et transformations du rapport au savoir d'enseignants travaillant en équipe pédagogique. In C. Blanchard-Laville et P. Geffard (dir.), *Processus inconscients et pratiques enseignantes* (p. 59-73). Paris : L'Harmattan.
- Charrier, B. (2008). *Approche clinique du travail en équipe pédagogique Vers un rapport au savoir d'équipe ? Analyses de réunions concernant trois équipes d'enseignant(e)s de Lettres modernes* », thèse de doctorat, Université de Paris Ouest Nanterre La Défense, Nanterre.
- Correale, A., Neri, C. et Fadda, P. (2006). *Lire Bion*. Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Green, A. (1995). *La causalité psychique*. Paris : Odile Jacob.
- Green, A. (2002). *Idées directrices pour une psychanalyse contemporaine*. Paris : PUF.
- Grossen, M. et Salazar Orvig, A. (dir.) (2006). *L'entretien clinique en pratiques, Analyses des interactions verbales d'un genre hétérogène*. Paris : Belin.
- Hatchuel, F. (2005). *Savoir, Apprendre, Transmettre "Une approche psychanalytique du rapport au savoir"*. Paris : La Découverte.
- Kaës, R. (2005). *La parole et le lien*. Paris : Dunod.
- Kaës, R. (2007). *Un singulier pluriel*. Paris : Dunod.
- Mellier, D. (2007). La symbolisation "au présent" du bébé. In A. Ciccone, D. Mellier et al. *Le bébé et le temps* (p. 39-74). Paris : Dunod.

- Mosconi, N. (2000). Pour une clinique du rapport au savoir à fondation anthropologique. In J. Beillerot, C. Blanchard-Laville et N. Mosconi, *Formes et formations du rapport au savoir* (p. 59-115). Paris : L'Harmattan.
- Trognon, A. et Kostulski, K. (1996). L'analyse de l'interaction en psychologie des groupes : économie interne et dynamique des phénomènes groupaux, *Connexions*, 68, 73-115.

Brigitte Charrier

maître de conférences, sciences de l'éducation,
IUFM Nord-Pas de Calais, école interne de l'université d'Artois.
Équipe *Clinique du rapport au savoir*, CREF

Pour citer ce texte :

Charrier, B. (2010). Analyse de réunions d'équipes pédagogiques selon une approche clinique, *Cliopsy*, n° 4, 43-59.

Devenir enseignant : entre idéalisation et principe de réalité

Alain Rioux

Dans l'imaginaire collectif, enseigner est un métier idéal, « *le plus beau métier du monde* ». Cette idéalisation de la profession conduit à considérer, plus ou moins consciemment, que l'enseignant doit lui-même être parfait. Il est alors écartelé entre les difficultés croissantes de son métier, d'une part, et son désir de répondre à l'attente de perfection émanant à la fois de son idéal du moi et de la société, d'autre part. Mais pourquoi a-t-il choisi ce métier ? Quelles sont les raisons conscientes et inconscientes de ce « choix » ?

Dans une recherche portant sur l'évolution des idéaux chez les enseignants, Van Zanten et Rayou (2004) pointent qu'actuellement, les jeunes enseignants, contrairement à leurs aînés, n'ont plus foi dans les idéologies collectives (syndicats, mutuelles, partis...). Cependant ils restent sensibles à la question des valeurs mais en lien avec l'intérêt accordé aux personnes. Ils sont ainsi attentifs aux besoins individuels des élèves et à leurs différences. Globalement, tout se passe comme si le corps enseignant se retrouvait davantage autour de valeurs individualistes, au détriment des valeurs collectives, induisant par là même une restructuration de ses représentations sociales.

Par ailleurs, le métier d'enseignant a beaucoup changé ces dernières décennies. D'une part, le contenu du travail a évolué et l'exercice de l'activité professionnelle s'est complexifié ; citons par exemple, le développement des Tice, l'orientation des élèves, les réunions de parents, la coordination des équipes enseignantes... D'autre part, les conditions de travail se sont détériorées ; l'enseignant doit faire face à un public de plus en plus hétérogène avec quelquefois des jeunes en véritable rupture scolaire. Il fait de plus l'objet de nombreuses critiques selon lesquelles il serait un nanti et serait responsable des dysfonctionnements du système éducatif (Laugaa et Rasclé, 2004).

De nombreux enseignants éprouvent des difficultés à faire face à ces nouvelles nécessités tout en préservant leurs propres exigences professionnelles et sont confrontés à un état de stress, voire à un épuisement professionnel, qui peut atteindre 10 à 15% d'entre eux selon les catégories d'âge et de sexe étudiées (Jaoul et Kovess, 2004). Greenglass, Burke et Konarski (1997) considèrent la profession d'enseignant comme « particulièrement stressante ». Cependant, même si le nombre de candidats aux concours tend à diminuer (moins 12% au concours de professorat des écoles en 2005), ils étaient encore plus de 63 000 – dont une large majorité de femmes – à tenter leur chance en 2005. Nous pouvons alors légitimement nous demander si les raisons qui guident ce « choix » professionnel, ne sont pas à comprendre comme reliées à des mécanismes en grande partie inconscients, résultant d'une confrontation entre idéalisation et principe de réalité.

Cet article abordera les notions d'idéalisation, en particulier celle des images parentales ou de leurs substituts que peuvent devenir les enseignants, et de principe de réalité en tant que dynamique permettant l'ajustement du

« choix de vie » du sujet à sa carrière professionnelle et plus particulièrement en se centrant sur les éléments constitutifs de la fonction enseignante. Enfin, l'étude d'un cas singulier tentera d'illustrer notre propos en montrant comment un sujet singulier se situe entre, d'une part, l'idéalisation de ses objets et, d'autre part, la réalité de l'exercice de la fonction enseignante. Le choix du métier d'enseignant peut-il être interprété comme un compromis pour s'approcher de l'idéal parental ?

L'idéalisation des images parentales

Selon Laplanche (1967), « l'idéalisation est un processus psychique par lequel les qualités et la valeur de l'objet sont portés à la perfection. L'identification à l'objet idéalisé contribue à la formation et à l'enrichissement des instances dites idéales de la personne telles le moi idéal et l'idéal du moi ». Freud (1914) emploie le concept d'idéalisation à propos de la surestimation sexuelle dans la vie amoureuse. L'idéalisation des parents, des personnes ou d'autres objets n'est donc pas exempte de satisfaction sexuelle pour le sujet. L'objet idéalisé est agrandi et exalté psychiquement sans que sa nature soit changée. L'idéalisation est toujours fortement marquée de narcissisme. L'objet est traité comme le moi propre et une quantité importante de libido narcissique déborde sur lui. Si l'idéalisation des parents fait partie de la constitution, au sein du sujet, des instances idéales, elle peut également porter sur un objet aimé. À travers les perfections de l'objet, le moi poursuit un idéal qu'il ne parvient pas à atteindre lui-même.

Klein (1952) note que « l'idéalisation de l'objet est principalement une défense contre les pulsions destructrices » en corrélation avec un clivage entre le bon objet idéalisé tel le sein maternel ou son substitut et un mauvais objet persécuteur. Freud (1914) distingue l'idéalisation de la sublimation. Pour cette dernière, la pulsion se dirige sur un autre but éloigné de la satisfaction sexuelle. Les parents ou les enseignants sont idéalisés, alors que les activités intellectuelles liées à la fonction enseignante sont l'objet de sublimation. Cette dernière rend compte d'activités humaines telles que les activités artistiques ou encore l'investigation intellectuelle, apparemment sans lien avec la sexualité mais qui pourtant trouvent leur origine dans les pulsions sexuelles. La pulsion est qualifiée de sublimée quand elle est dérivée vers un nouveau but et qu'elle vise des objets socialement valorisés (Freud, 1908). Selon lui, « les forces utilisables pour le travail culturel proviennent ainsi en grande partie de la répression de ce qu'on appelle les éléments pervers de l'excitation sexuelle ». Le mécanisme de la sublimation se fonde sur la théorie de l'étayage des pulsions sexuelles sur les pulsions d'autoconservation par l'attraction des forces des pulsions sexuelles vers des buts non sexuels. Pour Freud (1914), un temps intermédiaire, avec le retrait de la libido sur le moi qui rend possible la déssexualisation, est nécessaire. La sublimation comme l'idéalisation est dépendante de la dimension narcissique du moi dans la mesure où on retrouve au niveau de l'objet visé par les activités sublimées, le même caractère de « belle totalité » que Freud (1923) assigne au moi en tant que « ensemble unifié ».

Les images parentales inconscientes constituent des imago ou images inconscientes, terme qui désigne une survivance imaginaire de tel ou tel participant de la situation interpersonnelle vécue par l'enfant. Elle n'est pas un reflet de la mère ou du père réels mais une représentation inconsciente, un schème imaginaire acquis au travers duquel le sujet vise autrui.

Mais qu'est-ce qu'un parent ?

Poussin (1993) s'intéresse à la psychologie de la fonction parentale. Il analyse l'état parental en tant que représentation de l'état adulte. Ses recherches mettent également en valeur l'énigme des « non-parents » ainsi que les attentes parentales comme signifiants du narcissisme du sujet. Ainsi l'auteur observe avec Durif-Varembont (1992) que « la fonction parentale ne s'exerce jamais dans un rapport duel avec l'enfant mais par le détour d'une demande inconsciente adressée à l'autre parent ». C'est « par un dialogue entre les inconscients des deux parents que se détermine l'exercice de la fonction parentale à l'égard de l'enfant... [L'enfant est] dans une confrontation à leur désir commun », analyse Poussin. Aussi, la première tâche de la fonction parentale est-elle de fixer les places respectives du père et de la mère dans l'institution généalogique. La confusion des places et des générations est meurtrière puisqu'elle aboutirait à une forme de toute-puissance. Il s'agit de fixer les places respectives du père et de la mère par un travail de différenciation dans lequel le fils doit se débarrasser de son père trop encombrant pour être père lui-même. Il réalise ainsi « la permutation symbolique des places au fil des générations » selon la théorie de Legendre (1985) qui rappelle qu'une des trois dimensions de la fonction parentale est celle qui relève du domaine quotidien : aide, présence, disponibilité... Cette fonction appartient au registre imaginaire et non au registre réel (conception biologique) ni au registre symbolique (parentalité légale). Les éducateurs et les enseignants assurent cette fonction au quotidien par leur présence, leur disponibilité, sans avoir ni participé à la conception de l'enfant, ni assumé la responsabilité légale de l'enfant (parent adoptif ou légal), même si les fonctions enseignante (qui vise la transmission des savoirs dans un cadre organisationnel) et éducative ne sont pas identiques.

Cette dimension imaginaire est d'autant plus importante que, du fait de leur manque de disponibilité (travail, carence...), les parents se déchargent souvent de cette fonction sur d'autres personnes qui, en devenant des substituts parentaux, constituent des modèles identificatoires pour les enfants et exercent nécessairement une influence sur eux.

Les différentes formes de la parentalité

Héritier (1985) observe que « les sociétés humaines ne sont jamais fondées sur la seule prise en compte de l'engendrement biologique, mais toutes consacrent la primauté du social, de la convention juridique qui fonde le social, sur le biologique pur. La filiation n'est donc jamais un simple dérivé de l'engendrement. On peut alors se demander : qui est le père ? Quelle définition peut-on en donner maintenant ? Si, dans la famille dite « nucléaire », l'homme centralise toutes les fonctions réparties dans d'autres sociétés entre plusieurs hommes, celles de géniteur, « d'éducateur compagnon », de donneur de nom et d'autorité de la loi, Hurstel (1979) observe qu'une « première disjonction est celle entre père biologique et père social : la loi française connaît bien ce fait, puisque l'adoption était prévue par elle, mais comme cas d'exception ». La notion de rôle est utilisée indifféremment pour désigner la fonction paternelle sur son versant social ou psychologique.

Legendre (1985) explique qu'« au moment de sa reproduction, tout sujet doit céder sa place d'enfant à son propre enfant ». Hurstel (1979) précise que le cadre institutionnel où s'opère la « permutation symbolique des places » est la famille. Ainsi, écrit-elle, « les systèmes de parenté sont organisés de telle façon qu'une seule personne ne peut occuper qu'une place à la fois. Chaque place est articulée aux autres places pour que

juridiquement aucune confusion ne soit possible ». Chacun perd quelque chose et gagne autre chose. La permutation symbolique des places ne se fait pas par cumul des places mais par perte et par « la permutation symbolique du sujet à travers les places juridiques désignées sur la base de la relation œdipienne » (Legendre, 1985).

La loi de l'interdit de l'inceste et la différence entre les générations organisent la filiation humaine. Ainsi, la relation œdipienne établie entre l'enfant et ses parents participe, dans la société occidentale, à la fondation de la légitimité juridique : la filiation symbolique (le nom) est associée soit à la filiation biologique, soit à la filiation éducative pour que les sujets soient reconnus comme parents légaux.

« Dans ce qui fait désigner des hommes comme « père carent » ou « père parfait », une même figure est à l'œuvre, celle du père Idéal. Aucun père n'échappe à cette exigence d'idéal liée au nom même qu'il porte. Par ailleurs, l'image maternelle, sa faiblesse devant le père ou au contraire sa toute-puissance peut conduire la femme devenue adulte à l'impossible identification à la mère » (Hurstel, 1979). Cette analyse de Hurstel nous permet de comprendre la possible déception rencontrée par la petite fille dans la relation à son père. Cela peut être un élément de la problématique psychique du sujet devenu adulte qui ne peut ou ne désire pas devenir parent à son tour. Occuper une fonction de professeur lui permet inconsciemment d'occuper une position parentale substitutive imaginaire sans avoir ni conçu, ni adopté d'enfant. La recherche inconsciente d'une position de parent idéal peut ainsi conduire une femme à occuper une fonction parentale éducative de substitution, grâce au statut que procure la posture d'enseignante idéalisée.

Cette position peut également s'expliquer par la transformation des pulsions sexuelles. Freud (1917) analyse que la pulsion à faire des enfants est la fin et le but de la pulsion partielle. Selon Bécache (1993) la pulsion partielle de procréation trouve sa fin dans la sublimation, la créativité. Les activités sublimatoires fonctionneraient comme réparation, au sens kleinien du terme. On peut ainsi faire l'hypothèse que les activités liées à la fonction d'enseignement relèvent de la sublimation.

Principe de réalité et fonction enseignante

D'un point de vue dynamique, l'énergie pulsionnelle du sujet est au service du moi. Dans la première théorie freudienne des pulsions, les pulsions d'auto-conservation sont en lien avec les pulsions du moi et le principe de réalité. Les pulsions sexuelles, en opposition aux pulsions d'autoconservation, sont liées à un jeu de représentations ou de fantasmes qui viennent les spécifier dans les choix d'objets. Dans la deuxième théorie des pulsions, Freud (1920) montre que les pulsions d'auto-conservation sont aussi de nature libidinale : elles proviennent à l'origine du ça mais investissent toutes les instances psychiques. Ainsi l'objet d'investissement professionnel pourrait être considéré comme un « choix » inconscient en articulation avec les pulsions sexuelles du sujet.

Selon Laplanche (1967), le principe de réalité réussit à s'imposer comme un principe régulateur qui permet au sujet de tenir compte des conditions du monde extérieur : la recherche de la satisfaction ne s'effectue plus par les voies les plus courtes liées au principe de plaisir mais elle emprunte des détours et ajourne son résultat en fonction des conditions imposées par le monde extérieur. L'intervention du principe de réalité serait plus spécialement au service du moi du sujet. C'est grâce à l'évolution de la

sexualité humaine, et en particulier la structuration œdipienne, que le principe de réalité modifie le cours du désir sexuel. Le moi décèle, à l'aide de l'activité de pensée, si la satisfaction doit être effectuée ou ajournée, ou encore si la pulsion doit être réprimée comme dangereuse.

Devant les difficultés liées à l'exercice du métier, le réel apparaît en tant que retour de ce qui fut refoulé. Autrement dit, l'acte d'enseigner avec ses échecs au quotidien laisse apparaître le désir de l'enseignant à l'origine de son choix professionnel. Le principe de réalité conduit, le plus souvent le sujet, à des remaniements psychiques. Que deviennent ces pulsions de nature sexuelle ? Comment se déplacent-elles pour soutenir les investissements professionnels du sujet enseignant ?

On peut soutenir que ceux-ci, mais aussi ses ajustements professionnels, en articulation avec le principe de réalité, sont les conséquences du dynamisme des pulsions de vie qui comprennent les pulsions sexuelles et les pulsions d'autoconservation. Les remaniements de ses pulsions peuvent conduire le sujet à désinvestir l'objet professionnel idéalisé, à modifier sa relation aux enfants ou à l'institution Éducation Nationale. Il peut aussi investir sur d'autres objets moins idéalisés. Il a « le choix » d'évoluer dans son travail. Il peut aussi changer de métier.

La fonction d'enseigner

Enseigner a pour étymologie « seing », sceau, marquer d'une empreinte, d'un signe distinctif (Picoche, 1994). L'enseignant a pour mission de transmettre des valeurs et des savoirs, de former, de marquer intellectuellement mais peut-être aussi affectivement les élèves auxquels il s'adresse. Ainsi tout adulte, en tant qu'ancien élève, est marqué par l'empreinte d'un ou plusieurs professeurs. Cette empreinte, ce sceau cognitif et affectif ne peuvent pas ne pas avoir influé sur le choix de ce métier et le déroulement de sa carrière. Que veut-il – ou que refuse-t-il de – reproduire, de répéter en tant qu'enseignant ?

Ses motivations, conscientes ou non, peuvent notamment être éclairées en référence à l'articulation des dimensions du symbolique, de l'imaginaire et du réel (Rioux, 2009). La dimension symbolique est reliée à la reconnaissance sociale de l'enseignant, c'est-à-dire la reconnaissance de son statut, selon qu'il est agrégé, certifié ou maître de conférences... La dimension Imaginaire renvoie au sentiment d'être un bon professeur. Si tel n'est pas le cas, l'enseignant peut être confronté au stress voire à l'épuisement professionnel ou se désinvestir professionnellement (Blanchard-Laville, 2002). Enfin, la dimension du réel renvoie à l'activité elle-même au quotidien, avec les élèves et les membres de la communauté éducative dont il dépend.

En transposant à la fonction enseignante la thèse de Legendre (1985) sur les trois registres de la parentalité (biologique, éducative, légale), nous pouvons penser que, pour être enseignant, il est nécessaire qu'au moins deux de ces trois registres soient réunis, les registres « légal » et « éducatif ». Le registre biologique est rarement présent : le professeur ou le maître d'école est rarement le père, la mère ou un parent de l'élève. Le registre « éducatif » s'articule aux éléments relationnels et pédagogiques. Il s'appuie sur la pratique pédagogique, les supports, démarches et activités de l'enseignant. Ce sont par exemple les activités de pilotage, d'accompagnement, de tissage et de gestion de l'ambiance de la classe. Le registre « légal » assure la légitimité de l'enseignant, fondée sur ses compétences disciplinaires, sa certification, ses diplômes, son statut de professeur des écoles ou d'agrégé par exemple.

Quand l'un des deux domaines est défaillant, le travail psychique que doit

produire l'enseignant pour exister, pour se reconnaître lui-même dans tous ses registres, peut s'effectuer aux dépens du travail à réaliser auprès des élèves. L'apprentissage peut alors être compromis : les élèves ne bénéficieront pas tous des mêmes chances d'accès à l'instruction, aux connaissances, au savoir. En effet, accéder aux savoirs passe par une articulation et une complémentarité des sphères cognitive, affective et sociale. Être considéré et être accepté en tant que sujet humain qui donne un sens à la vie et participe aux besoins fondamentaux de tout être humain, est une condition nécessaire à l'apprentissage des enfants.

De son côté, pour exercer pleinement et efficacement son rôle d'éducateur et toutes les dimensions de sa fonction professionnelle envers les élèves, l'enseignant doit également être reconnu, respecté et considéré par la communauté qui entoure l'enfant. Cela participe du maintien de son désir de « devenir enseignant ».

Enseigner, possible position de substitut parental ?

En tant qu'adulte, en tant que représentant d'une génération différente de celle de l'élève, en tant que porteur de la loi et des règles de vie au sein de la classe, l'enseignant peut être vécu, consciemment ou non, comme un substitut parental. Sans dénier l'importance possible des fantasmes sexuels (parent adoptif imaginaire...), la différence d'âge et l'autorité favorisent cette position de substitut parental potentiel. L'enseignant peut donc, à son insu, être porteur de traits reliés consciemment ou non aux traits maternels et/ou paternels.

Les images des enseignants, qui sont re-construites et ne reflètent pas nécessairement la réalité, participent à la constitution du « roman scolaire » (Rioux, 2009). Le roman scolaire associe une image re-construite à l'un des trois aspects de la fonction parentale : la fonction éducative ou imaginaire. Cette fonction ne peut être occultée ni refoulée par les enseignants puisqu'elle occupe à certaines périodes de la vie de l'élève (l'apprenant) la plus grande partie de son emploi du temps (hors sommeil). L'enfant bénéficie de – ou subit – « l'éducation parentale » assurée par le professeur des écoles, le CPE, les professeurs, plus souvent, plus longtemps dans la semaine que de celle de ses parents biologiques ou légaux, indépendamment de l'absence ou de la carence de certains parents. Nous pouvons rapprocher ceci de certains aspects du complexe d'Oedipe analysé par Lacan dans les sociétés primitives (Lacan, 1938).

Parce que les enfants sont très longtemps présents auprès des enseignants, ces derniers sont l'objet de projections, de sentiments positifs – affection, amour – ou négatifs – rejet, haine. On ne peut exclure la possibilité que l'enfant fantasme et projette des désirs d'affection, « d'adoption » sur des adultes éducateurs en position de substitut parental. A l'image du roman familial qui, selon Soulé (1968), « est une fantaisie diurne consciente plus ou moins élaborée qui trouve sa place dans des réélaborations conflictuelles fort différentes » et qui « constitue une défense contre l'inceste », le roman scolaire serait une reconstruction diurne qui permet au sujet de se détacher d'une relation réelle avec les enseignants. Les images permettent de mettre à distance une réalité, qu'elle soit douloureuse ou agréable. Pour paraphraser les travaux de Laplanche et Pontalis sur le roman familial (1967), le roman scolaire serait un scénario avec élaboration secondaire. Par rapport au fantasme inconscient, c'est un rêve raconté à double échelon et à double transcription ; il constitue un réaménagement de la vie fantasmée et du vécu individuel du sujet durant sa scolarité.

La nécessaire opposition entre les générations et son élaboration en plusieurs étapes jouent un rôle important : après avoir surestimé la valeur

et l'autorité de ses enseignants, l'enfant prend une attitude critique. L'étape suivante dans la mise à distance des enseignants constitue le « roman scolaire des névrosés ». Ces « affabulations maintiennent intacte, sous un léger déguisement, la tendresse première de l'enfant pour ses enseignants. Il témoigne de sa nostalgie perdue du temps où ses enseignants étaient des modèles parfaits », pourrait-on dire en paraphrasant Freud (1909). Cette surestimation des enseignants sera conservée dans les rêves de l'adulte.

Cette particulière activité fantasmatique de « rêve diurne » persiste bien au delà de la puberté. Ces rêves diurnes « servent à accomplir des désirs, à corriger l'existence telle qu'elle est, et visent principalement deux buts, érotique et ambitieux » (Soulé, 1968). Ce processus met à profit la survenue fortuite d'expériences réellement vécues, qui éveillent l'envie de l'enfant ; celle-ci s'exprime alors dans un fantasme où tel enseignant (ou les enseignants) se trouve remplacé par d'autres, plus distingués ou plus « compétents ».

Le surmoi dans la fonction enseignante

Comment s'organise, pour le sujet, le principe de réalité dans le cadre de son activité d'enseignement ? Les formateurs de l'IUFM constatent souvent que les candidats aux concours de professeurs se retrouvent autour des mêmes valeurs et de traits culturels propres aux membres de la communauté éducative. Celui qui souhaite devenir enseignant s'est soumis à un surmoi impérieux, « autoritaire » et à un idéal du moi exigeant. Il adhère aux idéaux parentaux et aux valeurs culturelles et sociales de l'école. Les mécanismes inconscients de la sublimation et/ou du refoulement des pulsions, reliés aux imagos parentales du sujet, sont à l'œuvre.

Par ailleurs, certains psychologues, juges, hommes politiques, parents notamment, observent que ces valeurs d'exigence, de travail, sont souvent en contradiction avec les valeurs dominantes mises en avant par les hommes et femmes ayant réussi dans la société : l'argent facile, le chacun pour soi, la réussite liée à l'hérédité, au favoritisme, à la chance voire à la roublardise. Ces valeurs renvoient plutôt, chez le sujet, à un surmoi faible ou à la toute-puissance du Moi idéal infantile.

Cette revue de questions nous amène à proposer la problématique suivante : le « choix » apparemment conscient du professorat serait en réalité, pour le sujet, une réponse inconsciente aux avatars de l'aventure œdipienne et serait influencé par les images parentales. Plus précisément, nous proposons l'hypothèse selon laquelle le sujet qui souhaite devenir enseignant a soumis ses pulsions « infantiles et perverses » au filtre du complexe d'Œdipe qui conduit au refoulement ou à la sublimation et à l'identification à certains traits duparent de même sexe. Cette position lui permet de s'identifier au parent idéal imaginé lors de la construction du roman familial (ou rencontré dans la « réalité scolaire ») et utilisé comme modèle, comme étayage psychique en tant que substitut parental.

Nous proposons l'idée que la fonction parentale substitutive liée à la sublimation des pulsions sexuelles trouve une satisfaction provisoire ou un aboutissement dans l'exercice de la fonction enseignante. La fonction enseignante peut être un compromis psychique pour accéder à une position de parent idéal, en particulier dans le registre de la fonction éducative. On verra que la situation vécue en tant qu'élève exerce évidemment une influence sur son « choix » professionnel de futur professeur.

Étude d'un cas singulier

En tant qu'« investigation empirique d'un phénomène contemporain, pris dans son contexte, spécialement quand les limites entre phénomène et contexte ne sont pas évidentes » (Yin, 2002), l'étude de cas nous paraît l'outil le plus adapté pour étayer ces hypothèses. Des entretiens cliniques de recherche ont été menés auprès de Madame Anselme, professeure des écoles depuis une vingtaine d'années. Le chercheur, après avoir énoncé une question ouverte, « *Qu'est ce qui vous a conduit à exercer la profession d'enseignant ?* » était à l'écoute du sujet. Plusieurs sous-thèmes devaient être abordés durant l'entretien (images des parents et de la famille, images des enseignants, résultats scolaires...). Trois entretiens d'une heure chacun furent nécessaires afin d'approfondir la thématique étudiée. L'analyse des réponses s'appuie sur une méthodologie qualitative qui privilégie l'interprétation clinique et/ou psychanalytique.

Madame Anselme est une femme célibataire de 44 ans qui a commencé sa carrière en tant qu'institutrice puis est devenue rapidement professeure des écoles. Après plus de 20 ans d'activité, elle a choisi de devenir psychologue scolaire. Elle occupe cette fonction depuis trois ans. Alors qu'elle avait commencé des études de psychologie, elle s'est posé la question de son devenir professionnel : devenir psychologue ou devenir enseignante et plus précisément institutrice ? Après avoir obtenu une licence de psychologie, elle a effectué des remplacements en tant qu'institutrice vacataire. Elle a alors décidé d'arrêter ses études et de passer le concours.

Madame Anselme met en avant la transmission des savoirs aux enfants mais aussi le fait de « *s'élever socialement* ». Sur un plan psychologique, le fait de devenir enseignante apparaît pour elle un moyen de « *ne pas sortir de l'adolescence* ». Être enseignant permet de rester en contact avec les jeunes, de ne pas entrer dans le monde de la production, de continuer à lire, à se cultiver, à étudier. Elle précise que des aspects plus matériels tels que les vacances et les loisirs associés au métier ont aussi favorisé son choix professionnel. Ce choix professionnel résulte, selon elle, autant d'une vocation que du principe de réalité, et il est source de plaisir. « *Devenir professeur des écoles était une vocation pour moi*, explique-t-elle. *Je n'aurais pas pu faire un autre métier* ».

La vocation : l'influence de l'enseignant

Pour Madame Anselme, devenir professeur des écoles, est « *un moyen d'aider les enfants à s'en sortir, à progresser individuellement et dans la société* ». Son discours confirme les travaux de Van Zanten et Rayou (2004) qui constatent que les enseignants des générations précédentes se réunissaient autour d'idéaux pour construire leurs pratiques professionnelles. « *C'est une vocation : il faut y croire pour exercer. Dès que cette croyance baisse, on ne peut plus exercer. On est confronté à l'épuisement professionnel. C'est plus difficile que pour d'autres métiers qui s'exercent dans un bureau, devant une machine ou même auprès des adultes* » explique Madame Anselme.

Dès l'âge de 7 ans, au contact de son institutrice, elle s'était posé la question de ce métier. Plus tard, ce projet était plutôt de l'ordre d'un rêve, d'un éventuel espoir. Que s'est-il passé lors de cette période ? Quelles étaient les relations de Madame Anselme avec son enseignante ?

S'identifier au parent idéal : compréhension et écoute

Madame Anselme raconte : « *En fait, ce n'était pas facile pour moi l'école. J'avais des difficultés, je n'étais pas une élève brillante, tête de classe.*

J'étais en échec relatif ». À ses yeux, elle n'était pas une élève idéale, qui satisfait et renforce le plaisir d'enseigner, narcissise les professeurs. Elle se sentait mal à l'école. Elle s'identifiait plutôt à l'enfant qui souffre, voire qui est en échec.

Devenir enseignant n'est-il pas un moyen de réparation de l'échec « relatif », de réduction de la distance avec l'idéal qu'elle aurait aimé atteindre ? En fin d'école primaire, Madame Anselme rencontre « *un enseignant qui comprenait les élèves, les écoutait, prenait du temps pour chacun* ». Pourrait-on dire que Madame Anselme s'identifie à cet enseignant idéal, que certains traits de celui-ci (disponibilité, écoute...) constituent des traits d'identification et constituent son Idéal du Moi ? Madame Anselme s'identifie-t-elle à l'enfant en échec scolaire relatif et tente de se rapprocher de son idéal du « bon professeur », celui qui fait réussir tous les élèves ?

Elle analyse également l'évolution du métier ainsi que la différence de fonctionnement qu'elle perçoit entre les générations d'enseignants : « *Les jeunes enseignants recrutés ces dernières années s'intéressent plus à des élèves qu'à des enfants. Ainsi avec la professionnalisation, l'importance accordée à la pédagogie et à la psychopédagogie favorise la mise en valeur de l'aspect cognitif chez l'enfant aux dépens du registre affectif* ». Madame Anselme observe « *le manque d'empathie à l'égard des élèves, mais aussi par manque de temps, trop de missions dévolues aux professeurs des écoles, ainsi que peu de reconnaissance* ». Cela s'accompagne actuellement « *d'une panne de l'ascenseur social. Les enfants qui s'en sortent s'en sortiraient en dehors de l'école publique* ». C'est pourquoi, ces dernières années, elle s'est posé la question d'évoluer professionnellement et de reprendre des études pour devenir psychologue scolaire : « *changer de métier pour plus de reconnaissance, de valorisation, apporter une aide plus individuelle auprès d'enfants en difficulté qui ne s'en sortiront pas autrement* ». L'identification à l'enfant en difficulté est toujours à l'œuvre chez Madame Anselme. Devenir psychologue scolaire lui permet d'approfondir la relation avec l'enfant, tant dans son fonctionnement scolaire, cognitif que relationnel et psychique. N'est-ce pas un moyen de comprendre son propre fonctionnement d'élève en « échec relatif » ?

Dans le monde du travail, le besoin d'être reconnu par la hiérarchie réactive également le besoin inconscient de reconnaissance par la tutelle parentale, dont le supérieur hiérarchique est un substitut. Est-ce le déplacement d'une preuve d'amour ? Nous pouvons faire le lien avec la proposition de Legendre (1985) selon laquelle la « reconnaissance » symbolique et imaginaire de la filiation est une nécessité de la transmission parentale dans notre société occidentale.

La fonction parentale substitutive

Madame Anselme précise : « *Moi, j'étais dans l'esprit de l'adoption : j'aurais préféré adopter plutôt que d'avoir mes propres enfants : il n'y a pas de danger ! Avoir des enfants qui risquent d'être malheureux. Ils sont déjà là, et là on peut leur apporter quelque chose. Si j'avais eu quelqu'un, si je m'étais mariée, je ne suis pas sûre que j'aurais eu des enfants* ». Elle ajoute : « *ce biais de l'enseignement a été, je suis sûre, une façon de... parce que les enfants m'auraient manqué. Si j'avais travaillé dans un bureau, j'aurais été obligée de construire une famille. Inconsciemment, je ne m'en sentais pas la possibilité, Je ne me donnais pas l'autorisation* ». Si elle veut éviter la procréation biologique, ce n'est « *pas par peur de l'accouchement, pas par rapport à la sexualité non plus, mais par rapport au fait de ne pas prendre la responsabilité de mettre des êtres humains au monde qui puissent un jour être malheureux* ». L'aspect physique et

biologique de la sexualité est-il l'objet de dénégation chez Mme Anselme ? En effet, elle aborde la question de la crainte de l'accouchement (« *tu enfanteras dans la douleur!* ») pour réfuter cette possible peur de la souffrance physique. De plus la sexualité, du point de vue physique et/ou physiologique est immédiatement associée à l'accouchement. Elle semble idéaliser son père et sa mère, dont certaines qualités apparaissent inatteignables : la crainte ou l'impossibilité de faire aussi bien que les parents interdisent-elles ce désir ambivalent d'enfant ?

Elle dit « *être aussi proche de son père que de sa mère* » : est-ce une dénégation de son amour à l'égard de son père et de la rivalité œdipienne ? Les parents « idéaux » ou idéalisés rendent-ils impossible pour elle l'identification à la mère, la rencontre d'un mari potentiel à l'image du père ? Ce mari serait nécessairement carent, en déficit, en comparaison avec ce père idéalisé.

La résolution ou le dépassement du complexe d'Œdipe semble difficile. L'amour pour le père, associé à l'interdit de l'inceste, conduit inconsciemment au refus conscient (rationalisé) de concevoir un enfant (l'enfant du père idéalisé). Cet enfant ne pourrait remplir sa fonction d'idéal de réussite éducative, de bonheur. Consciemment, Madame Anselme ne veut pas assumer une responsabilité de mère procréatrice, ni une vie commune sur une longue durée avec un homme qui pourrait jouer son rôle de mari puis de père.

Conclusion

Cette étude de cas menée à partir des entretiens réalisés auprès de Madame Anselme illustre notre problématique générale. Sur le plan familial, le compromis « choisi » par Mme Anselme entre l'identification au parent idéal et le principe de réalité est de ne pas avoir d'enfant pour ne pas vivre ce qu'elle considérerait comme un échec. On peut parler de sublimation des pulsions sexuelles vers l'idéal professionnel enseignant. Il paraît difficile de parler de refoulement de son désir parental puisqu'il est toujours conscient mais déplacé vers une parentalité de substitution. Nous observons la dissociation de la sexualité génitale et de la procréation. N'est ce pas le fruit de ses pulsions d'autoconservation et du mécanisme de la sublimation selon la première topique freudienne ?

Cifali et Imbert (1998) rappellent que pour Freud, « les instincts pervers et asociaux de l'enfant sont une précieuse contribution à la formation du caractère s'ils ne sont pas soumis au refoulement mais sont écartés par le processus de sublimation de leurs buts originaires ». L'image d'un enseignant de l'école élémentaire semble avoir influencé positivement Madame Anselme vers son choix professionnel. Devenir professeur des écoles était un compromis pour assurer une fonction parentale éducative, en tant que substitut parental, fonction associée au registre de l'imaginaire : cet idéal professionnel est le compromis psychique qui permet de s'approcher de son idéal parental. Le principe de réalité associé à l'évolution du métier ainsi que son travail d'élaboration psychique conduisent ensuite Madame Anselme à la désidéalisation du métier. Elle renonce à enseigner « en direct » auprès des élèves et effectue un remaniement pulsionnel. Le mécanisme de sublimation en relation avec « le lien éducatif de proximité » avec les enfants permet cette évolution et ce nouveau « choix » professionnel.

Dans le cas de Madame Anselme, nous pouvons nous interroger sur l'efficacité de la sublimation des pulsions sexuelles et de la soumission au

principe de réalité dans l'exercice de la fonction enseignante, puisqu'elle fait le « choix » de se réorienter professionnellement en devenant psychologue scolaire. Même si cette activité reste dans le cadre de l'Éducation Nationale, institution où la visée éducative et la relation à « l'objet enfant » sont essentielles, la fonction enseignante à proprement parler ne répond plus aux souhaits de Madame Anselme et à ses désirs inconscients premiers. Ce « choix » de vie professionnelle permet de ne pas superposer à l'identique la fonction enseignante et la fonction éducative.

Devenir psychologue scolaire est pour elle un nouveau compromis pour retrouver un idéal et assurer une forme de restauration narcissique. Le principe de réalité subsiste dans l'idée qu'« *on ne peut pas ni tout guérir ni réussir auprès de tous les enfants* ». Si « enseigner est un métier impossible », des remaniements professionnels liés aux investissements pulsionnels sur d'autres objets et articulés au mécanisme de la sublimation sont, eux, possibles.

Même si nous ne pouvons nous autoriser à généraliser à partir du cas singulier étudié, les éléments repérés dans l'analyse confirment que, pour ce sujet, le « choix » du professorat résulte d'une stratégie inconsciente de réponse aux avatars de l'aventure œdipienne. Il ne s'agit évidemment pas d'un déterminisme psychologique strict qui fonctionnerait a priori, mais l'analyse de l'histoire de Madame Anselme montre que les images parentales (légales ou substitutives) ont contribué à influencer son « choix » professionnel.

Bibliographie

- Bécache, S. (1993). *La maternité et son désir*. Lyon : Césura Lyon Édition.
- Blanchard-Laville, C. (2002). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Cifali, M. et Imbert, F. (1998). *Freud et la pédagogie*. Paris : PUF.
- Durif-Varembont, J.-P. (1992). La fonction croisée de la parentalité. In J. et M.-P. Clerget (dir.), *Places du père, violence et paternité* (p. 143-153). Lyon : PUL.
- Freud, S. (1908). La morale sexuelle civilisée et la maladie nerveuse des temps modernes. In S. Freud, *La vie sexuelle* (p. 27-46). Paris : PUF, 1972.
- Freud, S. (1909). Le roman familial des névrosés. in S. Freud, *Névrose, psychose et perversion* (p. 157-160). Paris : PUF, 1973.
- Freud, S. (1914). Pour introduire le narcissisme. in S. Freud, *La vie sexuelle* (p. 81-105). Paris : PUF, 1972.
- Freud, S. (1917). Sur la transformation des pulsions particulièrement dans l'érotisme anal. In S. Freud, *La vie sexuelle* (p.106-112). Paris : PUF, 1985.
- Freud, S. (1920). Au-delà du principe de plaisir. in S. Freud, *Essais de psychanalyse* (p.7-81). Paris : Payot, 1972.
- Freud, S. (1923). Le moi et le ça. in S. Freud, *Essais de psychanalyse* (p. 177-234). Paris : Payot, 1972.
- Greenglass, E., Burke, R. J. et Konarski, R. (1997). The impact of social support on the development of burnout in teachers : examination of a model, *Work and Stress vol 11* (3), 267-278.
- Héritier, F. (1985). Don et utilisation du sperme et d'ovocytes ? Un point de vue fondé sur l'anthropologie sociale. *Colloque Génétique, procréation et droit*, Janvier 1985.
- Hurstel, F. (1979). Carence et toute-puissance : la question du père, *Enfance*, n° 3-4, 227-235.
- Jaoul, G. et Kovess, V. (2004). Le burnout dans la profession enseignante. Teacher's burnout, *Annales Médico-Psychologiques*, n° 162, 26-35.
- Klein, M. (1952). Some theoretical conclusions regarding the emotional life of the infant. in M. Klein, P. Heiman, S. Isaacs & J. Riviere. *Developments in*

- psychoanalysis* (p.198-236). London : Hogarth Press.
- Lacan, J. (1938). Les complexes familiaux dans la formation de l'individu. In *Encyclopédie française*, vol. VIII, Paris : Larousse.
- Laplanche, J. et Pontalis, J.-B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : PUF.
- Laugaa, D. et Rasclé, N. (2004). Le burn-out des enseignants : états des lieux et construction d'un programme d'intervention. *Congrès international Hommes et organisations : la santé au cœur des enjeux de l'entreprise*, Nancy, Metz, Montdordf-les-Bains, 22-24 novembre.
- Legendre, P. (1985). *L'inestimable objet de la transmission. Leçons IV, Étude sur le principe généalogique en Occident*. Paris : Fayard.
- Mosconi, N. (1996). Famille et construction du rapport au savoir. in J. Beillerot, C. Blanchard-Laville et N. Mosconi (dir.), *Pour une clinique du rapport au savoir* (p. 99-118). Paris : L'Harmattan.
- Picoche, J. (1994). *Dictionnaire étymologique du français*. Paris : Édition Le Robert.
- Poussin, G. (1993). *Psychologie de la fonction parentale*. Toulouse : Privat.
- Rioux, A. (2009). Roman familial, roman scolaire et choix professionnel. Actes du 7^e Colloque international de la Conférence des directeurs d'IUFM (CDIUFM) *Le développement professionnel des enseignants. Le point de vue des sujets*, Rouen, juin.
- Soulé, M. (1968). Contribution clinique à la compréhension de l'imaginaire des parents. À propos de l'adoption ou le roman de Polybe et Mérope, *Revue Française de Psychanalyse*, 32 (3), 419-459.
- Van Zanten, A. et Rayou, P. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants*. Paris : Bayard Centurion.
- Yin, R. (2002). *Case Study Research : Design and Methods*. USA, Thousand Oaks, Ca: Sage Publications.

Alain Rioux

Psychologue, Docteur en psychopathologie,
Formateur IUFM Centre-Val de Loire,
équipe UCFR Sciences Humaines et Philosophie

Pour citer ce texte :

Rioux, A. (2010). Devenir enseignant : entre idéalisation et principe de réalité, *Cliopsy*, n° 4, 61-72.

L'inscription clinique en didactique de l'éducation physique et sportive

Pour une didactique clinique de l'EPS

Marie-France Carnus

« Le véritable commencement de toute activité scientifique consiste plutôt dans la description de phénomènes (...). Ce n'est qu'après un examen plus approfondi du domaine des phénomènes considérés que l'on peut saisir plus précisément les concepts scientifiques fondamentaux qu'il requiert et les modifier progressivement pour les rendre largement utilisables ainsi que libres de toute contradiction. »¹

1. Freud S. (1915), *Métapsychologie*, Paris, 1968, Gallimard, p. 11-12.

Introduction

L'orientation scientifique dans laquelle j'inscris aujourd'hui mon activité de recherche est la didactique clinique de l'EPS. Cette orientation se situe dans la croisée de la didactique de l'éducation physique et sportive (EPS) et d'une clinique du sujet. La didactique de l'EPS correspond à mon ancrage d'origine. C'est un domaine en évolution depuis les années 70-80 dans lequel se développent des recherches autour de problématiques élaborées au regard de la spécificité de contenus disciplinaires résultant de la transposition, dans le champ scolaire, de pratiques sociales de référence : les activités physiques sportives et artistiques. Ces contenus, essentiellement mais non exclusivement moteurs, enrichissent l'expérience corporelle de chaque élève et contribuent à la formation d'un citoyen lucide, cultivé, autonome et responsable. Cette orientation intègre une clinique du sujet d'inspiration psychanalytique reprenant à son compte « l'hypothèse freudienne » (Sauret, 2000) selon laquelle « le moi n'est pas maître dans sa propre maison » (Freud, 1917). Ce positionnement, progressivement et collectivement construit au cours de ces quinze dernières années repose sur le constat de l'insuffisance des cadres didactiques actuels pour lire certains phénomènes relatifs à la transmission/appropriation de savoirs en EPS comme peut en témoigner la vignette clinique suivante :

Vignette clinique n°1 : Au cours d'une leçon de gymnastique en collège, alors que tout semble se dérouler « normalement », je constate que Madame « A », enseignante d'EPS expérimentée et spécialiste en gymnastique, volontaire pour participer à ma recherche, modifie soudainement l'agencement du milieu didactique en déplaçant un tapis². Au cours de l'entretien réalisé dans l'après-coup plusieurs semaines après, l'enseignante justifie cette décision par ce qui m'apparaît comme un « impossible à supporter » constitutif de l'épistémologie personnelle et professionnelle de cette enseignante qui redoute en permanence l'accident. Le croisement des différentes analyses met en évidence que si cette décision a pour conséquence de compromettre la construction des savoirs

2. Observation réalisée en mars 1998 dans le cadre de l'élaboration de ma thèse (Carnus, 2001)

initialement visés, elle semble néanmoins permettre à l'enseignante de gérer, sur le moment, l'angoisse provoquée par la lecture des comportements de certains élèves dans une situation qu'elle a elle-même mise en place conformément à son intention.

Ce phénomène semble relever de mécanismes inconscients à l'œuvre dans le fonctionnement didactique et illustre de manière empirique le positionnement de cette orientation scientifique dans une double filiation : celle la didactique de l'EPS et celle de la clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation.

Je souhaiterais ici retracer, à travers mon histoire singulière de chercheure, la genèse de cette orientation de nature à renouveler les problématiques de recherches dans le champ de la didactique - plus particulièrement en EPS - et plus largement en sciences de l'éducation. Ce témoignage pourrait faire écho aux interrogations soulevées par Claudine Blanchard-Laville relatif à la « dénégation de l'ordre du subjectif et de la dimension de l'inconscient en didactique des mathématiques » (Blanchard-Laville, 1989, p. 65) et à l'éventualité de « réintroduire progressivement les dimensions exclues d'emblée en fertilisant la théorie actuelle par une inspiration venue d'ailleurs » (p. 67). Sans trancher sur ces questions, elle avançait alors il y a plus de vingt ans : « il me semble qu'un certain temps sera nécessaire pour y voir plus clair et il sera sûrement nécessaire d'attendre l'arrivée de chercheurs de "la deuxième génération" dont l'histoire épistémologique très différente de la nôtre permettra sans doute qu'ils puissent mieux situer ce genre de recherches à l'intérieur du champ scientifique » (p. 67).

L'inscription clinique en didactique de l'EPS

Dans notre ouvrage collectif (Terrisse et Carnus, 2009), André Terrisse écrit que mes travaux ont été « le déclencheur » de cette orientation co-construite. « Le véritable déclencheur de l'option "clinique" de la didactique s'avère identifié à partir de la soutenance de la thèse de Marie France Carnus quand elle rend compte de la transformation constante des contenus d'enseignement en gymnastique sportive et lorsqu'elle écrit que les enseignants qu'elle observe transforment quelquefois ces contenus "à leur insu". Bien entendu, il fallait pouvoir l'entendre, l'identifier comme un déterminant de la pratique et l'intégrer comme outil d'analyse de ces pratiques d'enseignement. Mais, centrée sur la question du devenir du savoir, de son origine jusqu'à l'utilisation qu'en fait l'élève en classe, la recherche en didactique de l'EPS ne pouvait exclure ce phénomène inconscient de ses réflexions » (p. 14).

Au fil des relectures dans l'après-coup de mon mémoire de doctorat soutenu en 2001 et même avant en 1995 où je situe dans ma trajectoire de chercheure ce que j'ai appelé la « bascule » en sciences de l'éducation, je me suis aperçue qu'en fait cette sensibilité clinique m'habite depuis longtemps. C'est certainement la raison pour laquelle l'adhésion à l'option scientifique promue par André Terrisse et développée dans notre équipe AP3E³, récemment rebaptisée EDiC³, s'est faite « naturellement », comme un passage obligé dans lequel je me suis engouffrée sans résistance et, qu'avant la rédaction de ma note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches (Carnus, 2009a), je n'avais jamais réellement questionnée. En effet, pour l'avoir éprouvée, je partage l'idée que « l'option scientifique dans laquelle s'engage un chercheur ne peut s'envisager sans tenir compte de son propre itinéraire lui-même. Ce type de choix peut se concevoir

3. Analyse des pratiques des enseignants et de leurs effets sur les élèves ; Équipe de didactique clinique de l'EPS.

comme une rencontre, toujours contingente, sur le mode du hasard, entre un sujet et une problématique de recherche. Mais, si on se réfère à la clinique, le hasard lui-même peut être interrogé : pourquoi s'y reconnaître, pourquoi y rester et continuer à y travailler ? » (Terrisse, 2009, p. 13).

Alors pourquoi et comment je m'inscris dans cette orientation, pourquoi je désire aujourd'hui y poursuivre et y développer mes activités de recherche, accompagner et soutenir celles et ceux qui souhaiteront s'y engager ? A l'intérieur de l'aventure collective qui a permis, à moment donné, de donner naissance à la didactique clinique de l'EPS, « une petite histoire personnelle de cette orientation s'impose » ici (Terrisse, 2009). Cette « petite histoire » témoigne avant tout de la construction d'un cheminement singulier au confluent de trois épistémologies étroitement entremêlées : celle de la chercheuse que je suis devenue aujourd'hui, celle de mes travaux de recherche et de leurs assujettissements aux différentes institutions que j'ai traversées, et celle d'une option scientifique à risque(s), une clinique du sujet en didactique de l'EPS. Un cheminement singulier, authentique, qui montre bien à la fois le désir et la difficulté à assumer, investiguer et s'approprier la dimension clinique en didactique de l'EPS, telle que nous la concevons dans l'EDiC, c'est-à-dire bien au-delà d'une acception courante, caricaturale et parfois galvaudée, réduite à l'étude de cas et/ou à l'analyse qualitative. Une dimension qui relève, d'une part, de la recherche de congruence entre des options conceptuelles et méthodologiques et, d'autre part, d'une impérieuse nécessité d'en préciser les contours pour en assoir la scientificité.

Mes recherches, à commencer par l'analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique montrent que du savoir à enseigner au savoir effectivement enseigné et au savoir appris, les écarts constatés, en termes de « remaniements », témoignent d'une complexité extrême que les seules contraintes externes au système enseignant et/ou enseigné ne peuvent permettre d'expliquer ni même de comprendre. Cette curiosité appréhendée à différents niveaux de la transposition didactique pointe les limites des cadres et théories didactiques actuels pour rendre compte de certains phénomènes relatifs à la transmission/appropriation de savoirs. Aux influences extérieures agissant sur le système didactique, s'ajoutent des facteurs internes, inhérents aux logiques épistémiques propres des sujets engagés dans une relation asymétrique qui n'a de sens que par la médiation des savoirs qu'elle autorise et, parfois, qu'elle entrave. Ce constat invite à entrer dans un domaine d'investigation plus intime prenant en compte la singularité des sujets dans leurs rapports aux savoirs et à leurs interrelations. C'est ce parti pris de redonner aux sujets enseignants et apprenants une place centrale dans la relation didactique, qui caractérise la dimension clinique de mes travaux. Cette dimension a pour conséquence de sortir de l'ombre l'activité des protagonistes du système didactique, enseignants et élèves, dans leur singularité, en tant que sujets entièrement engagés dans la relation didactique, avec ce qu'ils sont et ce qu'ils savent ou sont supposés savoir.

Au regard des évolutions et des inflexions de ma trajectoire de chercheuse, j'ai identifié de manière diachronique et intégrative trois « étapes » jalonnant mon inscription dans cette dimension : l'approche clinique, la démarche clinique et la posture clinique.

L'approche clinique en didactique de l'EPS

Cette première « étape » au sein de mes travaux se caractérise par

l'intégration, *a priori*, de la dimension du sujet, « un sujet singulier en situation, cette interaction entre sujet et situation impliquant une dynamique à la fois psychologique et sociale » (Beillerot, Blanchard-Laville et Mosconi, 1996, p. 8). Elle révèle dans mon activité de chercheure la permanence d'une préoccupation à placer le sujet au cœur de la recherche pour décrire et comprendre la logique de ses choix tout au long du processus d'enseignement/apprentissage. Focalisée dans mes tout premiers travaux (Carnus, 1994 ; 1995) sur le sujet apprenant et la variable intrinsèque relative au repérage, processus à l'œuvre dans les apprentissages moteurs et en particulier gymniques, cette centration sur le sujet s'est déplacée vers le sujet enseignant et son processus décisionnel. Dans la continuité des travaux pionniers de Jackie Marsenach et de Robert Mérand, donnant naissance dans les années 80 à une didactique de l'EPS, les études de cas menées dans le cadre de ma thèse mettent en avant le caractère fluctuant, contingent et émergent de ce qui s'enseigne en EPS (Marsenach et Mérand, 1987) et rendent compte de la dynamique animant les contenus d'enseignement, produits d'une épistémologie professionnelle, constamment remaniés par les enseignants (Carnus, 2003). Les entretiens, menés dans l'après-coup auprès des quatre professeurs d'EPS expérimentés et volontaires que j'ai observé pendant plusieurs séances de gymnastique ont révélé entre autre, qu'une part de ces remaniements se sont opérés à leur insu. Ils étaient pourtant tous les quatre spécialistes dans cette activité. Ainsi, le repérage de certaines manifestations de l'inconscient du sujet-enseignant dans le processus d'enseignement/apprentissage a ouvert une brèche supplémentaire dans le champ de la didactique de l'EPS qui « n'échappe pas plus que d'autres champs à la multiplication des points de vue, des écoles, des courants [...] L'optique est alors d'en mesurer l'intérêt, l'apport, voire éventuellement la complémentarité d'études qui chacune, de son point de vue théorique et méthodologique, est susceptible d'éclairer la compréhension des pratiques d'éducation physique » (Amade-Escot, 1998, p. 71).

La ternarité revisitée

Intégrer la singularité du sujet dans mes recherches en didactique de l'EPS centrées sur le processus décisionnel de l'enseignant m'a amenée à revisiter ce que l'on a coutume d'appeler « le triangle didactique », figure emblématique, qui introduit une ternarité dans un jeu de relations entre savoir(s), enseignant et apprenant(s). Ainsi, à l'interface de la didactique et de l'approche clinique tout enseignement/apprentissage peut être repensé dans le cadre d'un « modèle didactique systémique » (Astolfi et Develay, 1989) articulant trois « logiques » distinctes et interdépendantes : celle de la discipline à enseigner, qui ne peut échapper à une transposition permettant à l'élève l'accès à des savoirs socialisés ; celle du sujet-enseignant qui a des intentions relatives aux savoirs à enseigner et prend, dans l'interaction, des décisions d'où émergent les savoirs effectivement enseignés ; celle du sujet apprenant qui a également des intentions relatives aux savoirs à apprendre et prend, dans l'interaction des décisions qui révèlent les savoirs effectivement appris.

Ainsi et en amont des choix méthodologiques, la nécessité d'une approche clinique en didactique de l'EPS m'a conduite à revisiter la ternarité constitutive du didactique. Cette première nécessité a engendré une réflexion épistémologique relative aux concepts convoqués assortie d'une recherche de convergence – voire d'une congruence – entre les options

conceptuelles et les options méthodologiques retenues. Je suis alors entrée dans une démarche clinique dans la recherche en didactique de l'EPS.

La démarche clinique en didactique de l'EPS

À partir de septembre 2001, et parallèlement à l'évolution de mes problématiques de recherche vers des questions relatives à la formation des enseignants, en lien avec mes nouvelles préoccupations professionnelles, les réunions de la composante AP3E m'ont progressivement engagée au sein du petit collectif que nous formions alors⁴ à une réflexion de nature épistémologique sur l'orientation clinique en didactique de l'EPS.

Rendre visible cette orientation de recherche présupposait alors que soient discutés entre les protagonistes les choix plus ou moins implicites, plus ou moins assumés, plus ou moins maîtrisés, en matière de concepts et de méthodologies convoqués et mobilisés. Dès nos premières réunions, je retiens la sensation que nos engagements respectifs dans les dimensions didactique et clinique étaient fluctuants. Chacun d'entre nous y ayant cheminé différemment s'était construit ses propres cadres autour d'objets et de problématiques singuliers. Nos premières réunions ont consisté à « mettre à plat » nos choix en matière de concepts et de méthodologies dans les deux dimensions afin de dégager un « dénominateur commun » autour duquel la réflexion collective pourrait se construire, s'organiser, se développer sans inhiber ou phagocyter le travail de chacun d'entre nous. Ces premiers échanges ont permis également de créer un climat favorable pour l'élaboration collective, un climat de confiance à la fois convivial et studieux.

Cette façon de procéder nous a, en quelque sorte, contraints à « tenir » les deux dimensions plus ou moins juxtaposées dans nos travaux et que nous cherchions à imbriquer davantage. Concernant la dimension didactique, notre formation initiale commune en Staps et notre appartenance à un laboratoire de didactique des disciplines scientifiques et technologiques⁵, nous avaient acculturés à un bagage collectif dont le langage tournait autour du concept princeps de transposition didactique comme principal outil d'analyse des savoirs en jeu. Par ailleurs, nos méthodologies d'investigation avaient recours à l'analyse plus ou moins instrumentée de pratiques enseignantes (observées et/ou déclarées) afin de suivre le fil du savoir et d'en rendre compte. Néanmoins, nos évolutions personnelles nous avaient conduits à convoquer différemment certains concepts ou notions comme ceux de milieu didactique, de contrat, de dévolution ou d'ostension en référence à la théorie des situations didactiques élaborée par Guy Brousseau ou encore les notions de mésogenèse ou d'assujettissements institutionnels empruntées aux travaux d'Yves Chevallard, dans le cadre de la théorie anthropologique du didactique. Ce premier constat nous a fait prendre collectivement conscience d'une importation massive plus ou moins questionnée de concepts et notions issus de la didactique des mathématiques et de la nécessité de revisiter ces concepts.

Concernant la dimension clinique, notre bagage commun tournait autour de la reconnaissance de l'histoire et de la singularité du sujet comme élément incontournable dans nos analyses. Certains utilisaient de manière plus ou moins maîtrisée un certain nombre de notions issues du langage psychanalytique freudien ou lacanien, les plus utilisées étant l'après-coup, la division, le désir, l'inconscient, l'insu, le remaniement, le sujet supposé savoir. Contrairement à la dimension didactique, notre formation initiale ne nous avait pas (ou peu) acculturés aux différentes théories

4. Jean-Paul Sauvegrain, Eric Margnes, Denis Loizon, Anne-Laure Diaz et Isabelle Jourdan (par ordre d'entrée dans le collectif dirigé par André Terrisse).

5. Le Lemme (laboratoire d'étude des méthodes modernes d'enseignement), université Paul Sabatier, Toulouse 3.

psychanalytiques, leurs fondements et leurs langages. Il est ressorti de nos diverses réunions qu'il appartenait à chacun d'investiguer ces différentes théories afin d'en « maîtriser » davantage les fondements et de les questionner au regard de nos objets et de nos problématiques de recherche. Dans la lignée des travaux d'André Terrisse, notamment dans les sports de combat, nous avons recours à une méthodologie en trois temps : le déjà-là, l'épreuve et l'après-coup (Terrisse, 2000). A chaque étape de cette temporalité, le point de vue des sujets avait une place centrale pour suivre le fil du savoir. L'observation et l'entretien étaient les principales méthodes d'investigation et le traitement du matériel de recherche à dominante qualitative.

Poser comme point de départ incontournable et irréductible la singularité des sujets entraîne de fait une rupture avec l'idée d'un sujet générique, épistémique, tel qu'il est conçu ou envisagé dans la plupart des travaux existants en didactique ou plus largement sur les pratiques d'enseignement/apprentissage. Ce présupposé augure l'élaboration d'une théorie du sujet de nature à questionner et orienter les choix conceptuels et méthodologiques des recherches engagées. Il entraîne de fait une rupture de nature épistémologique avec les cadres didactiques actuels, notamment ceux irriguant un grand nombre de travaux en didactique de l'EPS et nécessite que soit précisé notre positionnement théorique (figure 1) au regard de la recherche en didactique de l'EPS, des autres didactiques (notamment celle des mathématiques particulièrement influente dans notre laboratoire ainsi que la didactique comparée en émergence depuis ces dix dernières années). L'ancrage didactique du champ conduit en effet à des emprunts, des importations de concepts et de méthodes qui méritent nécessairement d'être revisités. Nous avons aussi à nous positionner au regard des recherches cliniques d'orientation psychanalytique. Dans cette partie du chantier, un certain nombre de productions de chercheurs du Cref de Nanterre (Beillerot et al. 1989 ; 1996) ainsi que nos participations à différents symposiums impulsés et animés par Claudine Blanchard-Laville⁶ nous ont permis de faire avancer la réflexion relative aux proximités et différences dans notre manière de concevoir la recherche clinique d'orientation psychanalytique (Blanchard-Laville, 2007). En effet, « chacun sait combien il est difficile de se comprendre (ou de s'entendre) entre des chercheurs qui ne reconnaissent pas de pertinence à la langue analytique et des chercheurs qui *a contrario* l'utilisent mais cette entente est difficile aussi entre ceux qui, l'utilisant, n'emploient pas la même langue. » (ibid). Toutefois, « se référer toutes et tous à la psychanalyse signifie que nous acceptons le postulat de l'existence d'un *inconscient au sens freudien* : un inconscient qui divise ou clive les sujets qui, dès lors, n'apparaissent plus maîtres dans leur maison, selon la formulation de Freud » (ibid). Par ailleurs, « la référence à la psychanalyse nous convoque à une réflexion sur notre *épistémologie* de recherche qui ne soit pas clivée de la réflexion sur les *méthodologies* d'investigation que nous adoptons, et qui nous entraîne à ne jamais lâcher non plus le questionnement *éthique* » (ibid). Nous avons aussi à différencier notre positionnement au regard des autres approches cliniques dans les recherches sur les pratiques enseignantes, et en particulier dans le champ de la psychologie du travail et de l'ergonomie, d'une approche clinique de l'activité développée au Cnam par Yves Clot, particulièrement influente dans le champ de l'EPS, notamment par les méthodes d'investigation qu'elle promeut autour de différentes techniques d'entretien (auto-confrontation, auto-confrontation croisée, instruction au sosie) (Clot et al., 2001) et une clinique des situations dans le cadre d'une « clinique/expérimentale du didactique ordinaire », à l'origine développée

6. 5^e congrès AREF, Paris, 2004 ; 6^e congrès AREF, Strasbourg, 2007.

par l'équipe genevoise (Leutenegger, 2000 ; Schubauer-Leoni, Leutenegger, 2002) qui s'étend plus largement dans le champ de la didactique comparée (Mercier, Schubauer-Leoni et Sensevy, 2002). Ce point fait actuellement l'objet d'approfondissements et devrait donner prochainement lieu à publications.

Ce « chantier » épistémologique est ouvert. Il représente à mes yeux tout un programme pour les années qui viennent.

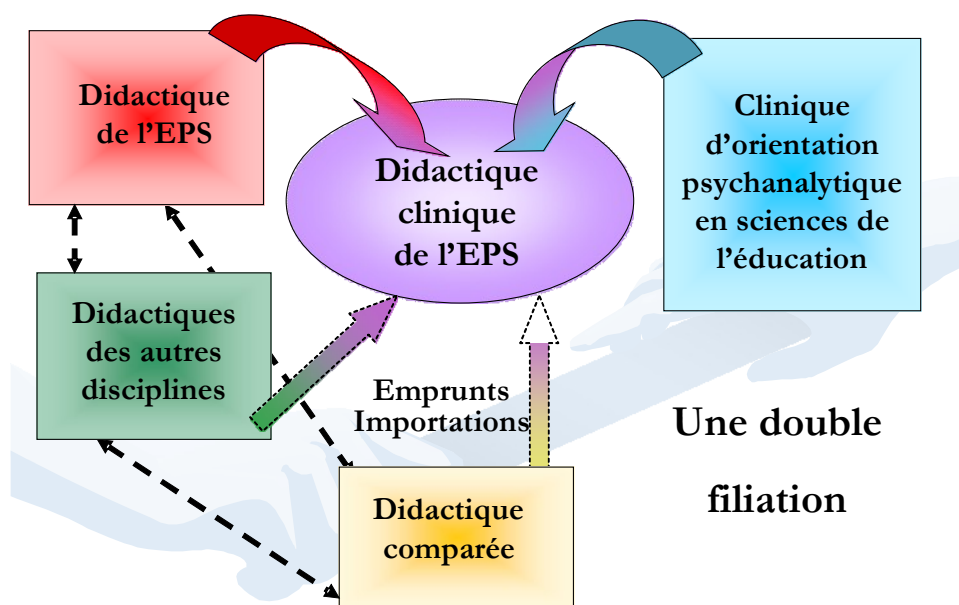


Figure 1 : le positionnement théorique de la didactique clinique de l'EPS

Vers une théorie du sujet didactique.

Dans cette dynamique collective, postuler la singularité du sujet enseignant et le mettre au cœur de mes analyses didactiques m'a amenée à élaborer une théorie du sujet didactique autour de trois présupposés non hiérarchisés (Carnus, 2004).

- Le sujet-enseignant est singulier, autonome et responsable. Au-delà des contraintes institutionnelles et contextuelles, l'enseignant se crée un espace de liberté et y évolue. Son histoire, son épistémologie, à la fois privée et professionnelle, sont des éléments centraux dans ses décisions.

- Le sujet-enseignant est assujéti. En accord avec certains travaux (Wozniak, 2007), les multiples assujétissements institutionnels sont de nature à engendrer un jeu de codéterminations à la fois ressources et contraintes pour l'enseignant. A travers l'analyse didactique de pratiques d'enseignants d'EPS, l'étude clinique de cet ensemble de codéterminations met en avant la variabilité intra et interindividuelle dans ces multiples assujétissements en relation avec la singularité et la subjectivité des acteurs.

- Le sujet-enseignant est divisé. Divisé d'une part, entre une « sphère privée » et une « sphère publique » qui constituent son épistémologie professionnelle ; divisé entre des motifs raison et des mobiles désir ; divisé dans et par son inconscient (ce qu'il dit qu'il fait et ce qu'il fait, ce qu'il

faudrait qu'il fasse dans le cadre de son enseignement et ce qu'il ne peut s'empêcher de faire et qu'il ne maîtrise pas, etc.). Ainsi, cette élaboration théorique intègre de manière explicite la dimension de l'inconscient et permet, entre autres, d'éclairer une part d'insu dont j'ai pu faire à maintes reprises le constat, notamment dans le remaniement des contenus d'enseignement. Je prendrai appui sur une deuxième vignette clinique pour illustrer mes propos :

7. Observation réalisée en mars 1998 dans le cadre de l'élaboration de ma thèse (Carnus, 2001)

Vignette clinique n°2 : A la fin d'une leçon de gymnastique en collège, alors que la dispersion de certains élèves s'est accrue, je constate que Madame « C », enseignante d'EPS, expérimentée et spécialiste en gymnastique, volontaire pour participer à ma recherche, demande fermement à un élève déviant d'aller s'asseoir sur un banc jusqu'à la fin du cours. L'élève en question obéit à cette injonction ce qui met un terme à cette situation devenue à moment donné insupportable pour l'enseignante qui peut ainsi reprendre le contrôle de la classe⁷. Cette décision a aussi pour conséquence de mettre l'élève en question à l'écart de tout apprentissage possible. Dans l'entretien réalisé dans l'après-coup plusieurs semaines après, l'enseignante reviendra sur cet épisode frustrant en disant : « je sais bien que ce gosse a des problèmes, mais en classe il est ingérable... J'aurai bien envie de l'aider mais je ne suis pas là pour ça » ; et un peu plus tard : « il y a pourtant rien de pire que l'exclusion ». Divisée entre une sphère privée et une sphère publique, l'enseignante tente de justifier cette décision prise dans l'urgence en mettant en avant son rôle et son statut d'enseignante.

En parallèle de cette construction théorique, la recherche de congruence entre options conceptuelles et méthodologiques m'a confortée dans la poursuite du questionnement des concepts empruntés le plus souvent à la didactique des mathématiques. Après celui de ternarité, j'ai revisité celui de transposition didactique et celui de milieu didactique (Carnus et al., 2008 ; Carnus, 2009b).

Conséquences méthodologiques

Plusieurs options méthodologiques découlent de ces orientations conceptuelles. La première est l'étude « au cas par cas, au un par un » (Terrisse, 1999) constitutive de l'approche clinique. Pour Jean-Claude Passeron et Jacques Revel, « le cas trouve une première définition subjective dans l'interruption qu'il impose au mouvement coutumier de l'expérience perceptive comme au parcours prévu d'un discours descriptif » (Passeron et Revel, 2005, p. 16). Pour Freud, il se présente comme une énigme, « le cas, c'est l'obstacle » car « on ne peut apprendre du nouveau que par des analyses présentant des difficultés particulières » (Freud, 1948, p. 327-328). Il donne l'occasion de mettre en relation des éléments disjoints d'une configuration au départ indéchiffrable (Passeron et Revel, 2005). « Fidèle à une observation la plus précise possible de l'enseignant, le recueil des données le suit dans son activité, sans pour autant se confondre avec elle. Nous utilisons donc une méthodologie « temporelle », selon les trois temps de l'activité professorale » (Terrisse, 2009, p.26) : le déjà-là, l'épreuve et l'après-coup.

Le déjà-là

La prise en compte de la singularité du sujet didactique pour suivre et analyser le devenir du savoir requiert la construction ou la reconstruction d'une temporalité dont les descripteurs jalonnent l'histoire dont il est le produit. Cette option amène à remonter dans l'histoire des sujets didactiques observés aussi loin qu'il est possible et nécessaire. Déjà repéré et investigué dans mon travail de thèse, « le déjà-là décisionnel » est une partie cachée du processus décisionnel de l'enseignant qui lui fournit, à moments donnés, des motifs et mobiles possibles dans le cadre de son activité professionnelle. Influençant de manière latente et constante les décisions, ce déjà-là décisionnel est constitué de trois pôles qui représentent trois instances majeures à l'origine de toute décision : le déjà-là conceptuel, le déjà-là intentionnel et le déjà-là expérientiel (Carnus, 2002). Ces instances agissent comme des « filtres de l'action didactique » (Loizon, 2004). Les différentes études menées dans le cadre de mes travaux portant sur l'enseignement de la gymnastique montrent que les liaisons fonctionnelles s'exerçant entre la cognition, la conation et l'action effective de l'enseignant ne relèvent pas d'une logique directement accessible et lisible comme peut en rendre compte la vignette clinique n°3 :

Vignette clinique n°3 : L'enseignant d'EPS « B », expérimenté et expert en gymnastique, enseigne dans un contexte qu'il estime « plutôt favorable ». Suite aux questionnaires et aux entretiens préalables, j'ai pu esquisser le « déjà-là décisionnel » de cet enseignant. En même temps qu'une recherche permanente de plaisir chez les élèves (*« il faut aussi qu'ils prennent du plaisir...c'est ça le plus important, qu'ils viennent avec l'envie de se faire plaisir et qu'ils repartent contents »*), « B » demande aux élèves de consentir un effort conséquent (*« alors moi... pas de temps mort...ça bouge, il faut du mouvement... il faut qu'ils se donnent à fond..., moi, quand je ne les vois pas transpirer, j'ai pas l'impression d'avoir fait mon boulot »*). En amont de l'action effective, l'étude du déjà-là décisionnel révèle la multiplicité, la complexité et la singularité des influences internes à la prise de décision qui engendrent un ensemble de tensions de nature à agir à l'insu de cet enseignant.

L'épreuve

Lieu d'urgence et d'émergence des décisions interactives, l'épreuve représente un moment de vérité⁸ qui nourrit l'expérience professionnelle de l'enseignant. Au-delà de son caractère social, elle revêt un aspect privé et personnel car elle est différemment appréhendée et vécue par les acteurs. Elle reste à chaque fois une aventure singulière dans laquelle l'imprévisibilité des événements contraint l'enseignant à une prise de risque plus ou moins intense. L'épreuve est aussi un espace où se rencontrent deux sources potentielles d'incertitudes, interne liée au sujet enseignant et externe relative au contexte dans lequel il prend des décisions. L'épreuve est enfin le lieu où se déroule réellement et de manière contingente la transmission/appropriation des savoirs.

Le recueil des données de l'interaction repose sur un filmage intégral des mises à l'épreuve du savoir et impose des précautions éthiques et déontologiques, notamment la demande d'autorisation de filmer et l'explicitation – *a minima* – d'un contrat de recherche avec des enseignants volontaires⁹. Au filmage des séances se couplent souvent des entretiens « *ante* » et « *post* » permettant d'enrichir le recueil de données lors de

8. Pour André Terrisse (2004), l'épreuve renvoie à la rencontre avec le Réel, « un impossible à supporter » en référence aux travaux de Jacques Lacan.

9. Ce contrat précise les rôles respectifs des principaux protagonistes. Les élèves sont informés de la présence du chercheur et de la durée de l'observation.

l'épreuve. Quelles que soient les techniques utilisées, les travaux menés en didactique clinique de l'EPS se fondent sur le nécessaire investissement des enseignants associés à la recherche.

L'après-coup

« Terme fréquemment employé par Freud en relation avec sa conception de la temporalité et de la causalité psychiques : des expériences, des impressions, des traces mnésiques sont remaniées ultérieurement en fonction d'expériences nouvelles, de l'accès à un autre degré de développement. Elles peuvent alors se voir conférer, en même temps qu'un nouveau sens, une efficacité psychique » (Laplanche et Pontalis, 1971, p. 33). Dans un récent article, Philippe Chaussecourte montre comment « le travail de l'après-coup est une modalité de la réalité psychique » (Chaussecourte, 2010, p. 47). Entre « le temps où ça se passe et le temps où ça se signifie », il y a tout le processus de l'après-coup et « le temps où ça se signifie est toujours appréhendé rétroactivement » (Green, 1992, p. 149). Ce troisième temps de notre méthodologie s'avère, au fil de nos avancées collectives et individuelles, à la fois nodal et crucial. En effet, il « est pour nous le moyen par lequel se reconstruit la situation d'enseignement, dont les traces sont conservées, mais qui exige de l'enseignant une véritable reconstruction de sa position » (Terrisse, 2009, p. 27). Ainsi, l'après-coup peut être considéré comme un processus de reconstruction rétroactive. Nous partageons l'hypothèse que ce dispositif de mise à distance, dans le temps d'une part, et celui de répétition d'autre part, va créer les conditions de cette reconstruction. La principale méthode d'accès à l'après-coup est l'entretien semi-dirigé ou libre dans lesquels les sujets didactiques sont amenés à revenir sur certains événements et/ou à expliciter, développer ou approfondir leur point de vue sur des questions préalablement repérées par le chercheur au regard de sa problématique. De par leur essence, les « entretiens d'après coup » ne sont pas à confondre avec les « entretiens post » qui, lorsqu'ils existent, enrichissent les données de l'observation en les précisant. Les données des entretiens d'après-coup viennent d'ailleurs parfois contredire celles des entretiens post. Ce constat, maintes fois établi dans les travaux de notre équipe, renforce l'idée d'une vision non linéaire de l'histoire des sujets et ouvre, me semble-t-il, des pistes heuristiques en matière de formation professionnelle des enseignants. La vignette clinique n°4 est de nature à illustrer certains remaniements opérés dans l'après-coup chez une enseignante d'EPS, observée au cours d'un cycle de gymnastique et interrogée environ six semaines après l'observation afin de revenir sur certains événements vécus et d'accéder au point de vue du sujet enseignant ainsi qu'à la part d'insu dans les remaniements des contenus d'enseignement. Dans l'extrait qui suit, la discussion entre praticien et chercheur aborde une option de l'ingénierie négociée avec l'enseignante qui porte sur l'emploi de certaines notions, notamment celles de maintien et de repérage. Cette option n'avait pas été remise en question lors des entretiens de négociation.

Vignette clinique n°4 : Divisée entre son habitus et l'envie de collaborer, l'enseignante « D » tente de justifier son choix insu d'aborder ces notions de manière implicite avec les élèves. Le remaniement des traces mnésiques de cette expérience l'amène à une prise de conscience sur son habitus professionnel :

Mme D : c'est vrai que les notions de repères et de maintien... qui étaient pourtant dans ce lot... que je voulais aborder... c'est vrai que je les ai pas abordées de la même façon... parce qu'en fait pour moi,

ça c'est implicite ça... ça fait partie peut être des choses qui sont implicites et que... le gamin doit trouver par lui-même, je sais pas... Chercheur : Donc, tu penses que c'est implicite Mme D : Et bien tu vois, je suis assez surprise là... et ben si je ne l'ai pas dit c'est que... ben oui, je pense que c'est implicite... et ben... Ah oui... je suis surprise... totalement... finalement en fait, quand on parle... on n'est pas toujours conscient de ce qu'on raconte aux élèves.. ; tout à fait... et il y a des choses sur lesquelles on insiste et des choses sur lesquelles on n'insiste pas mais en fait... te dire pourquoi... c'est sûr que si j'avais approfondi davantage... en fait, ces notions là sont moins évidentes à... à définir... mais en dehors d'aujourd'hui, je n'avais jamais fait cette analyse.

La posture clinique en didactique de l'EPS

C'est à ce « stade » où j'en étais en octobre 2003, lorsque se sont constitués des sous-groupes thématiques pour diversifier les modes de travail des équipes du réseau OPEN. Claudine Blanchard-Laville et Philippe Chaussecourte, à la suite d'une discussion provoquée par Jacky Beillerot dans une rencontre à l'INRP de l'ensemble des équipes d'OPEN autour d'un texte concernant l'usage des méthodologies statistiques en sciences humaines, ont proposé d'animer le sous-groupe. Le faible effectif de ce sous-groupe, constitué d'une grande majorité de cliniciens, « s'est avéré bénéfique pour que chacun ait le loisir de s'exprimer assez largement »¹⁰. Sur ce mode, la réflexion collective s'est appuyée, entre autres, sur mon travail de thèse dans lequel ont été repris certains entretiens menés au tout début de ce travail avec une des enseignantes qui faisait partie de l'échantillon d'enseignants avec lequel j'avais mis en place mon protocole d'investigation.

Cette reprise « après-coup » a révélé de nombreux effets suscités par la situation d'entretien qui n'est autre en fait qu'une situation d'interaction entre deux sujets qui n'ont pas le même statut dans la recherche. De plus, le chercheur didacticien incarne plusieurs statuts : chercheur, formateur, enseignant, expert, etc., dont il est amené à changer au gré des évolutions de l'échange, souvent à son insu. Cette prise de conscience m'a engagée dans la construction d'une posture clinique consistant à intégrer explicitement *a priori* et *a posteriori* la subjectivité du chercheur – lui aussi sujet – à plusieurs niveaux : ses choix d'objets de recherche, ses options conceptuelles et méthodologiques, ses hypothèses interprétatives. Cette construction conduit à envisager, du point de vue épistémologique, la part respective de la subjectivité et de la rationalité du chercheur « lorsqu'il s'applique à démêler l'écheveau de son objet de recherche » (Prodhomme, 2002).

Depuis 2007, cette construction me fournit l'occasion d'une introspection qui m'a permis d'effleurer puis de faire affleurer la charge subjective que j'avais mise dans ma recherche. Or, « la charge subjective qu'injecte tout chercheur dans sa recherche est aussi un défi à relever du point de vue de la rationalité. Empreinte de mythes, d'idéologie, de croyances ou encore de tabous, cette subjectivité, nous l'avons dit, n'est pas pour autant mutilante... Cela dit, comment rationalité et subjectivité interagissent-elles dans le processus de la connaissance ? L'épineuse question, en dépit des efforts fournis par les épistémologues, est loin d'être résolue » (Prodhomme, 2002).

10. Extraits du bilan du sous groupe, 31 août 2006

11. En référence à Georges Devereux (1980).

Ainsi, la posture clinique dans la recherche sur les pratiques enseignantes peut être caractérisée par la prise en compte plus ou moins explicite et assumée des « perturbations »¹¹ occasionnées chez les praticiens par les dispositifs mis en place par le chercheur pour recueillir et traiter le matériel de recherche, autrement dit par la reconnaissance d'un « effet-chercheur » sur, dans et pour la recherche. La conscience et l'analyse de cette posture pourrait permettre alors de contrôler davantage l'inférence dans le recueil et le traitement des informations et ainsi de relativiser la portée des résultats produits (Carnus, 2007). Car, « même lorsque nous n'utilisons pas le terme de contre-transfert, je crois que chacun de nous ici accepte l'hypothèse de l'existence de mouvements psychiques sous-tendant notre lien aux questions de recherche ainsi que nos liens aux sujets que nous sommes amenés à observer ou à interviewer ; les questions sont alors : ces mouvements psychiques sont-ils identifiés, utilisés dans le processus de recherche, pris en compte et ce, à quel titre, sont-ils étudiés, élaborés, montrés ? Est-il nécessaire de les rendre publics ? » (Blanchard-Laville, 2007).

Ainsi, le chercheur fait partie intégrante des dispositifs de recherche qu'il conçoit et met en œuvre et « tout spécialiste du comportement dispose de certains cadres de référence, de certaines méthodes et de certains procédés qui peuvent incidemment aussi réduire l'angoisse éveillée par ses données et, partant, lui permettre de fonctionner de manière efficace » (Devereux, 1980, p. 129).

En reprenant une partie de la genèse de mes travaux, j'ai alors pointé un certain nombre de mouvement transférentiels et contre-transférentiels pour reprendre les termes de Claudine Blanchard Laville (2007). A titre d'illustration, je prendrai appui sur mon étude relative au processus décisionnel de l'enseignant d'EPS. L'enseignement/apprentissage de la gymnastique en milieu scolaire y est central. Les prémices de cette recherche remontent en 1996, année au cours de laquelle j'ai pris la décision de m'engager dans une thèse que j'ai soutenue en mars 2001. La relecture dans l'après-coup du préambule du mémoire de thèse en dit long sur la relation intime qui lie le chercheur à sa recherche et met en exergue sa part de subjectivité dans la construction de son objet de recherche. De l'élève gymnaste, à l'étudiante en Staps¹², à l'enseignante d'EPS puis à la formatrice, mes expériences accumulées dans les différentes institutions traversées dans le plaisir et parfois la souffrance ont tissé la trame d'un déjà-là expérientiel agissant en arrière plan d'une nouvelle posture en cours de construction, celle de chercheur. J'en livre ici quelques courts extraits : « *En tant qu'élève gymnaste, j'ai découvert cette activité physique et sportive et j'ai alors développé un goût certain à la pratiquer à l'école et également à l'extérieur dans différents clubs sportifs. Malgré la rigueur nécessaire et les efforts consentis, les apprentissages ont toujours été synonymes de plaisir. C'est certainement "l'amour" pour la gymnastique qui a fait naître en moi la vocation pour l'enseignement de l'éducation physique et sportive...* ». Et de conclure le préambule par : « *Ainsi, le travail présenté dans ce mémoire plonge ses racines dans plus de trente ans d'activités et d'expériences diverses liées à la gymnastique. Activités autant impossibles à dissocier qu'à oublier* ».

Plus récemment, dans le cadre de la rédaction de ma note de synthèse, j'écrivais encore : « *depuis ma rencontre avec la gymnastique sportive, en 1965, cette activité fait toujours partie de ma vie* » et, un peu plus loin : « *de ces années d'expérience corporelle en gymnastique, je garde encore des souvenirs presque intacts teintés de souffrance dans le plaisir et de plaisir dans la souffrance, qui m'ont laissé des traces indélébiles* ». Cet

12. Sciences et techniques des activités physiques et sportives.

« amour pour la gymnastique » s'origine dans un rapport au corps, un rapport intime, un savoir en « je », profondément enraciné. Dans une récente publication, j'ai poussé l'introspection à l'analyse du dispositif méthodologique, véritable rempart défensif conçu et mis en œuvre par le chercheur ainsi qu'à l'interprétation des résultats, part subjective certainement la plus assumée, car la plus socialement légitimée dans le processus de recherche, qui n'en demeure pas moins que le point de vue, à un moment donné, du chercheur (Carnus, 2009). J'ai bien conscience aujourd'hui de n'avoir qu'effleuré la question de la tension entre rationalité et subjectivité dans la recherche sur les pratiques enseignantes. Si l'on pense qu'il est nécessaire de rendre publics certains mouvements psychiques à l'œuvre dans la recherche, il y a là un nouveau chantier à explorer. Dans l'attente de futurs développements, je fais l'hypothèse que l'objectivité est à chercher dans la reconnaissance et la gestion de cette tension constitutive de toute recherche. De l'objet de recherche à l'interprétation des résultats, cette tension s'exerce en amont et en aval des choix méthodologiques. À l'instar de Georges Devereux, je pense avoir acquis aujourd'hui la conviction que « ce n'est pas l'étude du sujet, mais celle de l'observateur qui donne accès à l'essence de la situation d'observation ». La reconnaissance d'un « effet chercheur » dans l'observation des pratiques enseignantes peut conduire alors à considérer trois types de données : « le comportement du sujet ; les "perturbations" induites par l'existence de l'observateur et par ses activités dans le cadre de l'observation ; le comportement de l'observateur : ses angoisses, ses manœuvres de défense, ses stratégies de recherche, ses "décisions" (Devereux, 1980, p. 19).

Cette réflexion se poursuit depuis lors pour moi. Si la démarche clinique ouvre la porte à la posture clinique telle que je les ai esquissées, il me reste encore du chemin à parcourir. Par ailleurs, il en est de la responsabilité et du désir de chacun d'en franchir le seuil. Dans une même orientation, chacun trace son sillon avec les outils qu'il s'autorise à utiliser. Quoi qu'il en soit, prendre en compte la posture du chercheur dans son rapport à sa recherche amène à questionner de l'intérieur les dimensions éthique et déontologique de la recherche sur les pratiques enseignantes (Carnus, 2007).

Conclusion : pour une didactique clinique de l'EPS.

Il est temps de conclure ce témoignage qui rend compte de l'émergence et de la construction de la didactique clinique de l'EPS en même temps que de mon propre cheminement de chercheuse dans cette orientation qui soutient aujourd'hui mon désir. Si l'inscription clinique en didactique de l'EPS ne va pas de soi, si elle relève d'un parcours singulier et qu'il reste encore un long chemin à parcourir, « la connaissance progresse ainsi entre des questions qui n'obtiennent pas de réponses fermes et des faits établis fermement mais dont l'interprétation est à revoir » (Brousseau, 2009, p. 8). Le parti pris de la prise en compte de la subjectivité des acteurs, y compris du chercheur, éclaire de l'intérieur l'analyse des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, développe d'autres réseaux de significations et contribue ainsi, à sa manière, à étendre la connaissance dans le champ des recherches en didactique de l'EPS. L'ouvrage collectif paru en mai 2009 marque une étape importante pour la didactique clinique de l'EPS et, plus généralement, pour la didactique de l'EPS. Daniel Bouthier qui nous a fait l'amitié d'écrire la postface, en cerne une partie des enjeux lorsqu'il écrit :

« pas d'hégémonie, mais pas non plus de repli étroit autour d'une conception didactique réductrice unique. L'avancée du développement des recherches didactiques se fait dans un contexte peu favorable aux recherches en Sciences Humaines et Sociales en général, et aux Sciences de l'Éducation en particulier. Il est donc compréhensible que certains cherchent à durcir l'objet central d'étude, à parer ses méthodes d'investigation de la rigueur des approches expérimentales quantitatives, et à l'imposer à tous. C'est l'originalité et la fraîcheur de cet ouvrage que de contester une conception trop restrictive du didactique et de faire la démonstration de l'intérêt scientifique d'une perspective plus ouverte [...] en focalisant ici sur le didactique en EPS d'un point de vue singulier, les contributeurs à cet ouvrage nous indiquent bien que "d'autres points de vues sur d'autres panorama didactiques" sont possibles et souhaitables » (Bouthier, 2009, p. 163-164).

Est-il encore besoin de souligner la pertinence d'un regard clinique dans la recherche sur les pratiques enseignantes ? Dans un certain nombre d'écrits, Claudine Blanchard-Laville souligne la « puissance de la mise en sens » de l'orientation clinique autorisant à interpréter des « phénomènes restés imperméables à d'autres approches ». Alors, non pas en réponse mais en réaction aux questions qu'elle a posées à la didactique des mathématiques il y a plus de vingt ans, la chercheuse de « deuxième génération » que je suis devenue a souhaité ici situer sa recherche en soulignant l'intérêt d'introduire « l'ordre du subjectif et la dimension de l'inconscient » en didactique de l'EPS, cette discipline scolaire « à part entière et entièrement à part » (Hébrard, 1986) qui met les corps en jeu en s'appuyant sur la valeur éducative d'un patrimoine culturel : les activités physiques sportives et artistiques. Car, au-delà du rapport à ces activités, le rapport au savoir des enseignants d'EPS et celui des élèves s'ancre dans un rapport intime au corps fortement marqué par l'histoire des sujets dans les institutions qu'ils traversent et ont traversées. Cette orientation apporte une autre lecture du fonctionnement didactique en EPS en ouvrant sur des réseaux de signification différents et complémentaires des enjeux de savoir qui circulent lors des interactions. Une autre lecture guidée par l'histoire et la singularité des sujets enseignants et apprenants. Passé le seuil des gymnases, des stades ou encore des piscines, cette singularité, construite au carrefour de l'intime et du public continue d'influencer plus ou moins consciemment les choix des protagonistes de la relation didactique. Les enjeux de savoir prennent alors une coloration privée lorsque l'alchimie mystérieuse de la transmission / médiation / construction / appropriation a lieu, de l'autre à soi, de soi à soi qui devient un autre soi. « Du savoir "en jeu" aux "enjeux" de savoir au savoir "en je", nul ne sort indemne de cette épreuve » (Carnus, 2009c, p. 159).

Arrivée au terme de ce témoignage, j'ai conscience du potentiel heuristique de l'héritage co-construit par chacun les membres de l'EDiC. A chacun de ses membres de tracer son sillon singulier dans ce champ en développement.

Bibliographie

- Amade-Escot, C. (1998). *L'enseignant d'éducation physique et sportive dans les interactions didactiques. Itinéraire de recherche*. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Toulouse 3.
- Astolfi, J.-P. et Develay, M. (1989). *La didactique des sciences*. Paris : PUF.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. et Mosconi, N. (1989). *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*. Paris : Éditions universitaires.

- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. et Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. (1989). Questions à la didactique des mathématiques. *Revue Française de pédagogie*, 89, 63-70.
- Blanchard-Laville, C. (2007). Introduction au symposium : Regards croisés sur le processus de recherche dans le contexte d'approche clinique d'orientation psychanalytique. *Actes du colloque international de l'AREF*, Strasbourg.
- Bouthier, D. (2009). Postface. In A. Terrisse et M.-F. Carnus (dir). *Didactique clinique de l'EPS, quels enjeux de savoirs ?* (p. 163-164). Bruxelles : De Boeck.
- Brousseau, G. (2009). Préface. In A. Terrisse et M.-F. Carnus (dir). *Didactique clinique de l'EPS, quels enjeux de savoirs ?* (p. 7-8). Bruxelles : De Boeck.
- Carnus, M.-F. (1994). *L'évolution des perceptions visuelles et stathestésiques au travers de l'apprentissage de l'appui tendu renversé*. Mémoire de maîtrise STAPS, Université Paul Sabatier, Toulouse.
- Carnus, M.-F. (1995). Stratégies de repérage et didactique de la gymnastique sportive. Le cas de l'appui tendu renversé. Mémoire de DEA en Sciences de l'Éducation, LEMME, Université Paul Sabatier, Toulouse.
- Carnus, M.-F. (2002). Croyances, conceptions, intentions et pratiques effectives dans l'enseignement de la gymnastique : Le cas de l'ATR et du repérage. in J.-F. Robin et A. Durny (dir), *Travaux d'actualité en activités gymniques et acrobatiques* (p. 160-164). Dossiers EPS, 57, Paris.
- Carnus, M.-F. (2003). Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique : une étude de cas croisés. In C. Amade-Escot (dir), *Didactique de l'éducation physique, état des recherches* (195-224). Revue EPS, Paris.
- Carnus, M.-F. (2004). La prise en compte du sujet dans la recherche en didactique, vers une didactique clinique : intérêt, difficultés, limites. *5^e congrès international de l'AECSE d'actualité de la recherche*, Paris.
- Carnus, M.-F. (2007). L'effet chercheur dans l'observation des pratiques enseignantes. *Actes du colloque international de l'AREF*, Strasbourg.
- Carnus, M.-F. (2009a). *Pour une didactique clinique de l'Éducation Physique et Sportive (EPS). Perspectives pour la formation des enseignants*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, Université Paris 10 Nanterre, 8 décembre.
- Carnus, M.-F. (2009b). Analyse didactique clinique de l'activité décisionnelle de deux enseignantes en Education Physique et Sportive (EPS) : l'éclairage du concept de milieu. *Education et Didactique*, Presse Universitaires de Rennes.
- Carnus, M.-F. (2009c). Esquisse d'une conclusion qui n'en est pas une. In A. Terrisse et M.-F. Carnus (dir). *Didactique clinique de l'EPS, Quels enjeux de savoirs ?* (p. 157-161). Bruxelles : De Boeck.
- Carnus, M.-F., Garcia-Debanc, C. et Terrisse, A. (2008). *Analyse des pratiques des enseignants débutants : approche didactique*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. et Scheller, L (2001). Les entretiens en auto confrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Education Permanente*, 146, 17-27.
- Chaussecourte, P. (2010). Temporalités dans la recherche clinique ; Autour de la notion d'après-coup. *Cliopsy*, 3, 39-54.
- Devereux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion.
- Freud, S. (1981). Une difficulté de la psychanalyse (1917). *Revue française de psychanalyse*, 45, 6.
- Freud, S. (1948). *Psychopathologie de la vie quotidienne*. Paris : Payot.
- Green, A. (1992). A propos de l'observation des bébés, interview par Pierre Geissmann. In *Journal de la psychanalyse de l'enfant, L'observation du bébé, Points de vue psychanalytiques*, 12, 133-153.
- Hébrard, A., (1986). *L'éducation physique et sportive, réflexions et perspectives*. Paris : coéditions Revue STAPS et Éditions Revue EPS.
- Laplanche, J. et Pontalis, J.-B. (1993). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : PUF.
- Leutenegger, F. (2000). Construction d'une « clinique » pour le didactique. Une étude des phénomènes temporels de l'enseignement. *Recherches en didactique des mathématiques*, 20/2, 209-250.

- Loizon, D. (2004). *Analyse des pratiques d'enseignement du judo : identification du savoir transmis à travers les variables didactiques utilisées par les enseignants en club et en EPS*. Thèse sous la direction d'André Terrisse, Université Paul Sabatier, Toulouse.
- Marsenach, J. et Mérand, R. (1987). *L'évaluation formative en EPS dans les collèges, Rapport scientifique n° 2*. Paris : INRP.
- Mercier, A., Schubauer-Leoni, M.-L. et Sensevy, G. (2002). *Vers une didactique comparée*, Revue Française de pédagogie, 141.
- Passeron, J.-C. et Revel, J. (2005). *Penser par cas*. Paris : EHESS.
- Prodhomme, M. (2002). La subjectivité : élément pour une éthique de la recherche. *Journée d'étude sur la relation du sujet chercheur à la recherche*, Lyon, 7 juin.
- Sauret, M.-J. (2000). *Freud et l'inconscient*. Toulouse : Les éditions Milan.
- Schubauer-Leoni, M.-L. et Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique «ordinaire». In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (dir.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (p. 227-251). Bruxelles : De Boeck.
- Terrisse, A. (1999). La question du rapport au savoir dans le processus d'enseignement – apprentissage : le point de vue de la clinique. *Carrefour de l'éducation*, 7- 62-87.
- Terrisse, A. (2000). Epistémologie de la recherche clinique en sport de combat. In A. Terrisse (dir). *Recherches en sports de combat et en arts martiaux* (p. 95-108). Revue EPS, Paris.
- Terrisse, A. (2009). La didactique clinique en EPS. Origine, cadre théorique et recherches empiriques. In A. Terrisse et M.-F. Carnus (dir). *Didactique clinique de l'EPS, quels enjeux de savoirs ?* (p. 13-31). Bruxelles : De Boeck.
- Terrisse, A. et Carnus, M.-F. (2009). *Didactique clinique de l'EPS, quels enjeux de savoirs ?* Bruxelles : De Boeck.
- Wozniak, F. (2007). Conditions and constraints in the teaching of statistics: the scale of levels of determination. *Actes de European Society for Research in Mathematics Education*. CERME 5, Larnaca, University of Cyprus.

Marie-France Carnus

maître de conférences HDR, sciences de l'éducation,
Gridife, ERT 64

IUFM Midi-Pyrénées, école interne de l'Université de Toulouse 2 Le Mirail
& Didist Crefi-T EA 799 Université de Toulouse 3

Pour citer ce texte :

Carnus, M.-F. (2010). L'inscription clinique en didactique de l'éducation physique et sportive, *Cliopsy*, n° 4, 73-88.

Entretien avec Janine Filloux

par Catherine Yelnik

Catherine Yelnik : *Comme vous le savez, nous avons souhaité inclure dès les premiers numéros de notre revue un entretien avec des personnes qui ont contribué à fonder et faire vivre le courant clinique d'orientation psychanalytique dans les sciences de l'éducation. Nous avons déjà interviewé Claudine Blanchard-Laville, Jean-Claude Filloux et Mireille Cifali. Nous aimerions qu'à votre tour vous nous parliez de votre passage dans le domaine de l'éducation et de la formation, même si vous vous en êtes éloignée aujourd'hui.*

Janine Filloux : Je peux peut-être partir de ce que j'ai appelé mon « dinosaure », de cet ouvrage princeps, si je peux dire, que j'ai appelé : *Du contrat pédagogique*, pour parodier Rousseau. Quand j'ai fait ce travail, j'étais attachée de recherches au CNRS, où je m'étais présentée avec un projet personnel. Personne ne m'avait mise sur cette voie et, en fonction du thème de ma recherche, alors que j'avais validé des études de psychologie, j'ai été affectée au laboratoire de pédagogie dont le directeur était Monsieur le Professeur Maurice Debesse, et j'ai été pour un temps le seul chercheur de ce laboratoire.

Hors équipe, hors cadre, je travaillais donc toute seule. Mais par ailleurs, j'avais la chance de travailler aussi dans le cadre de l'Arip¹ où je me suis formée à la méthodologie d'analyse de contenus et d'entretiens. Je faisais aussi de la conduite de groupes, conduite de réunions, groupes de sensibilisation ou groupes de base.

Cela avait évidemment à voir avec mon histoire personnelle, marquée par une lignée d'enseignants issue des « hussards noirs » de la Troisième république. J'avais sans doute à la fois des dettes et des comptes à régler personnellement. C'est ce qui m'a amenée à penser à ce travail, que j'ai effectué pendant quatre ans au CNRS. À l'époque, il était très difficile d'être clinicien au CNRS ; il y avait des tensions entre les expérimentalistes et les cliniciens. Maintenant que je suis psychanalyste, c'est avec les neurobiologistes. Didier Anzieu, qui a été mon parrain de recherches et m'a beaucoup soutenue, m'a conseillé de quitter le CNRS où je n'avais pas d'avenir et où je me sentais tellement isolée. On m'a proposé un poste à Paris V équivalent à celui d'attachée de recherches. J'ai refusé une première fois et la deuxième fois, j'ai accepté d'entrer à l'université ; j'ai donc quitté le CNRS. Mais il faut dire que je n'avais pas du tout la vocation enseignante. Je ne sais pas si ça se sent dans mon travail mais je pense qu'il faut le savoir.

Mon projet était de questionner d'un point de vue psychologique tout ce qui se passait dans cette relation difficile. Un autre élément important est que, quand j'ai rédigé ce travail de recherche qui est devenu une thèse, j'étais en analyse. Je crois que cela a beaucoup innervé ma façon de comprendre, notamment d'interpréter, d'essayer d'interpréter. Après, à l'université, j'ai écrit des petites choses, j'ai réfléchi dans cette continuité. Et je me suis arrêtée. Vous connaissez ma position sur le rapport de la pédagogie et de la psychanalyse. Personnellement, j'ai pris position, contre d'autres, même peut-être contre Mireille Cifali, pour dire qu'il y avait une antinomie entre la position pédagogique et la position analytique à cause du transfert, selon

1. Association pour la recherche et l'intervention psychosociologique

ma conception de la psychanalyse. Je l'ai écrit dans le dernier article que j'ai fait sur le transfert dans le champ pédagogique (1989). Il s'agissait d'un travail d'analyse d'un certain nombre d'écrits issus du mouvement de « pédagogie psychanalytique », qui ont été publiés dans la *Revue pour une pédagogie psychanalytique* parue en Allemagne et en Suisse de 1926 à 1937, ainsi que d'ouvrages contemporains de langue française se référant explicitement à la psychanalyse. Dans les milieux analytiques, on me demandait de le publier plutôt dans une revue psychanalytique, mais j'avais promis de le publier dans la *Revue française de pédagogie* dans la mesure où je pensais qu'il s'adressait à des pédagogues. Les analystes n'aiment pas tellement la psychanalyse appliquée ; c'est un travail qu'on peut considérer de psychanalyse appliquée au sens où j'utilise des concepts de la psychanalyse et que je m'y risque à un travail interprétatif. Ainsi, j'ai commencé par *Du contrat* et j'ai terminé par cet article, qui a marqué en quelque sorte le clivage que j'ai opéré, pour moi, et sur le plan théorique.

Catherine Yelnik : *Un clivage ?*

Janine Filloux : Je pense que c'est un clivage : en tant qu'enseignante, je n'avais pas la même position qu'en tant qu'analyste évidemment. Je suis tout à fait horrifiée de ce que j'apprends un peu tous les jours ; et c'est quelque chose qui perdure, notamment dans les milieux lacaniens : des enseignants de psychologie, de psychopathologie, des universitaires mettent leurs étudiants sur le divan, sur leur divan. Je continue à l'entendre, ce qui est quand même extrêmement grave. Je me suis toujours abstenue, parce que je pensais que ce n'était pas possible, du point de vue analytique. On développe des aliénations, c'est à l'inverse de tout ce que j'essayais de dire dans mon approche.

Catherine Yelnik : *Et à Paris V ?*

Janine Filloux : La vie ne m'a pas été toujours facile. Quand je suis rentrée, j'ai fondé mon secteur. Je suis à l'heure actuelle analyste membre du Quatrième Groupe. Ce groupe s'est constitué en rupture avec l'École freudienne de Lacan et a pris des positions très particulières sur toutes ces questions, notamment sur les aliénations transférentielles, sur les systèmes de formation, sur toutes sortes de choses comme ça. Cela m'a beaucoup nourrie. J'ai donc tenté, avec ce que je travaillais de mon côté, de fonder un secteur où justement le mot psychanalyse n'apparaîtrait pas, car pour moi, on ne pouvait parler de psychanalyse qu'en relation avec le champ de la pratique psychanalytique, non en termes de savoir seulement. J'ai trouvé le mot « approche clinique ». J'ai donc créé des UV², notamment en maîtrise, qui s'intitulaient « approche clinique de la relation et des phénomènes éducatifs ». J'avais quand même été recrutée pour mon travail et mes connaissances supposées sur les groupes et les groupes de formation. C'était un secteur qui commençait à avoir du succès. Dans les années 70, c'était très à la mode. Et comme j'étais à l'ARIP qui, à ce moment-là, représentait quelque chose d'important sur le plan de la psychosociologie, j'ai commencé un travail de groupe. La première fois qu'on m'avait sollicitée, j'avais incité une amie, Monique Dujour-Berouti avec qui j'avais fait mes études, à être candidate ; donc avec elle, on a fondé le secteur « groupes ». On essayait des formes d'enseignement particulières. Je faisais de la formation d'enseignants à ma manière, dans un milieu extrêmement sceptique. J'ai appris très récemment, et j'ai compris beaucoup des difficultés que j'avais éprouvées alors, qu'une des questions préoccupant mes collègues était de savoir si je faisais des cours ou des TD ? C'est drôle ! Est-ce que mon enseignement était digne d'être appelé cours ou est-ce qu'il

devait être réduit à des travaux dirigés ? En fait, j'exigeais des *numerus clausus* pour mes groupes, quarante, ce qui est déjà pas mal. Puis j'ai abandonné l'approche des groupes pour me centrer sur une approche plus clinique des pratiques. L'idée c'était que quelqu'un présente un problème qu'il avait rencontré au cours de sa semaine de pratique, que ce soit en tant qu'assistante sociale, enseignant, de tous les niveaux, éducateur... Là-dessus on parlait et j'apportais de la théorie, ce qui représentait une certaine acrobatie. C'était mon principe pédagogique, mais c'était de la formation et c'était également inspiré de l'École Nouvelle, que j'avais étudiée. Toutefois, je n'ai jamais été tout à fait pour les écoles nouvelles parce qu'il y avait cette idéologie de l'école et la vie. « L'école doit ressembler à la vie », ce qui ne veut pas dire grand chose, à la limite du contre-sens. Je crois que ce qui m'a fait abandonner les groupes et l'approche psychosociologique, c'est, en relation avec mon engagement dans la pratique analytique, de réaliser combien le développement des groupes à cette époque, en lien avec celui de la non-directivité, notamment de Carl Rogers, portait d'idéalisation. Je pense aujourd'hui que ces courants représentaient une formation réactionnelle, en tout cas, tendaient à occulter tous ces désastres qui s'étaient passés au XX^e siècle et leurs conséquences. C'était clair avec les expériences princeps de Kurt Lewin, Ralph K. White et Ronald Lippitt qui recherchaient un modèle de démocratie par le biais du petit groupe, anti-nazi ou anti massification, je dirais. Ne devrait-on pas plutôt se demander si ces désastres n'ont pas complètement transformé quelque chose dans la transmission humaine, exigeant de penser cette transformation et l'école comme lieu d'une transmission ?

Tout ce que j'ai pu dire ou faire dans le secteur de l'éducation, ou des Sciences de l'éducation, me semble complètement périmé au regard de ce qui se passe à l'école aujourd'hui, de la violence, liée à une évolution très importante de la société. Une des raisons fondamentales en est la faillite des idéaux du siècle des Lumières, suite à ces désastres. Cette faillite des idéaux entraîne une sorte de chaos qui se retrouve naturellement à l'école. Je crois qu'on ne peut pas en faire l'impasse. Au sortir de la guerre, tous ces travaux sur la non-directivité étaient d'un angélisme total et ne tenaient absolument pas compte de ce qui s'était passé. Je les interprète, rétrospectivement, comme très idéologiques. Cela explique aussi leur faillite.

Catherine Yelnik : *Vous voulez dire réactionnel contre l'angoisse que susciterait la prise de conscience de ces désastres, de cette perte des idéaux ?*

Janine Filloux : Oui, bien sûr, de cet irreprésentable, de ce réel, de ces trous pour penser. Comment arriver à une psychisation de tout ça ? Une forme de défense, on le sait, est de chercher à faire d'autres modèles qui échapperaient à ça. C'est ainsi que je comprendrais les choses à l'heure actuelle, notamment la faillite de l'école. On a beau brandir les idéaux de l'école républicaine... Mon grand-père et ma grand-mère paternels étaient fils d'ouvriers agricoles et ont été élus par la Troisième République pour être instituteurs. C'est d'ailleurs ma grand-mère qui m'a appris à lire à trois ans et à écrire à quatre lorsqu'elle était à la retraite. Ce n'est peut-être pas si difficile que ça d'apprendre à lire à un petit enfant, elle avait fait toute sa carrière auprès des petits paysans de son village et dans des conditions de vie avoisinant la pauvreté. Elle était merveilleuse. Entre leurs idéaux et ce qui se passe pour un instituteur à l'heure actuelle, on est loin du compte. C'est devenu un métier un peu usant, même s'il y a d'autres métiers qui sont très usants. Les idéaux de la Troisième République, de Jules Ferry, etc. sont loin.

Catherine Yelnik : *Oui mais les éclairages psychanalytiques que vous avez apportés sur ces questions-là, pensez-vous aujourd'hui qu'ils sont périmés ?*

Janine Filloux : Pas au niveau des connaissances. Mais ce n'est pas à moi de dire si c'est périmé ou pas. On peut tenter un progrès des connaissances, je ne vois pas ce que l'on peut faire d'autre. Je n'ai pas été particulièrement tendre avec le milieu enseignant. Il y a sûrement une part d'idéologie dans ce que j'ai fait. À la suite de mon enquête intensive, le CNRS m'avait mise en demeure de faire une enquête extensive pour prouver mes résultats. Il fallait de la statistique, du chiffre. J'avais donc fait une enquête sous forme de questionnaires. J'ai travaillé avec Claudine Laville, parce qu'elle était mathématicienne, moi pas du tout. Nous avons travaillé un an ensemble, nous avons produit un texte fort intéressant sur la dépendance, qui n'a d'ailleurs jamais été publié. C'était une exploration de ces questionnaires. Je me souviens, déjà à l'époque, j'avais été très frappée : dans certains collèges de banlieue, dans les questionnaires, il n'y avait que des réponses à base d'injures. Pas dans tous, évidemment ! Dans les milieux bourgeois ça allait bien, mais dans d'autres... Donc déjà, c'était là. Et du côté de la pédagogie de groupe, ce qui peut se passer ainsi est un peu masqué. La pédagogie de groupe suppose que tout le monde va être bon, va être gentil. Si les élèves peuvent s'exprimer, si on les aide, alors effectivement, ils seront impliqués. Je trouve qu'il y a de ça quand même dans les méthodes actives.

Catherine Yelnik : *Dans le cadre de l'université, vous avez fait de la formation d'enseignants.*

Janine Filloux : Oui, mon travail se situait davantage sur le registre de la formation. Bien sûr, j'amenais beaucoup de concepts, parce que je pense qu'il faut de la théorie pour pouvoir analyser les choses, ou même en parler. Je l'ai fait dans le cadre de mes enseignements. Ce n'était pas connoté « formation d'enseignants », c'était intitulé « approche clinique » mais pour moi c'était un travail de formation. Ce n'était pas un enseignement à proprement parler, même si je continuais à le penser comme un cours, ce pour quoi malheureusement je ne suis pas très douée. Je trouve admirable les gens qui savent faire des cours, c'est très important, très utile. Mais je ne sais pas le faire.

Catherine Yelnik : *Vous disiez que vous n'aviez pas une vocation d'enseignante.*

Janine Filloux : Pas du tout. Mes parents rêvaient de moi comme d'une agrégée, de langue notamment. C'est le secteur où je suis le plus à l'aise. En fait je voulais être interprète. Vous voyez, j'ai trouvé un autre chemin pour l'interprétation. Mais mes parents n'avaient pas assez d'argent, ni de disponibilité peut-être, pour me permettre de faire ce genre de formation et d'école. Ils avaient vécu la guerre, la résistance, la déportation de mon père etc. ; ils étaient un peu traumatisés, alors ils se disaient que si j'étais agrégée...

Catherine Yelnik : *En quelle langue ?*

Janine Filloux : Espagnol. Ma mère a été élevée en Espagne. Toute ma famille est du sud-ouest, c'est-à-dire du lieu des instits. Le Béarn fait partie du « midi rouge », comme on disait. J'ai des cousines, des tantes, qui ont poursuivi cette tradition. Quand on était enfant, fils d'un instituteur de la Troisième République, il n'y avait pas d'autres choix que de rentrer à quinze ans à l'École normale. C'était lié aussi aux conditions économiques. On ne pouvait pas payer des études, ce qui n'était pas le cas de mes parents. En

fait, si j'ai souhaité faire des études d'interprète d'abord, j'ai ensuite souhaité faire médecine : j'ai fait deux ans de médecine. Au fond, je suis arrivée à mes fins, je concilie les deux.

Catherine Yelnik : *Le soin et l'interprétation.*

Janine Filloux : Absolument, la résolution des énigmes et le soin psychique. Je peux vous dire que, quand j'ai arrêté l'université, un petit peu avant l'âge de la retraite, cela a été un épanouissement pour moi sur le plan analytique. Le milieu universitaire était très dur quand même. Personne ne me dirigeait, j'étais maître de mon domaine mais j'étais obligée de mener des bagarres permanentes. J'étais psychanalyste ! Dès que vous parlez psychanalyse dans des milieux où vous êtes très minoritaire, où l'expérience d'une analyse et de ses effets ne sont pas partagés, ce n'est pas confortable du tout. J'ai mené ma dernière bagarre pour que mon poste reste à Paris V et ne disparaisse pas dans un IUFM et c'est Bernard Pechberty qui a pris ma succession. Mais d'autres enseignements relevant du secteur clinique, sur l'enfance handicapée notamment, où il est plus facile de faire sa part à la clinique, ont aussi été créés par Jean Sébastien Morvan.

Catherine Yelnik : *Vous avez donc décidé de quitter l'enseignement.*

Janine Filloux : Et de me consacrer uniquement à la psychanalyse. Je ne le regrette pas : depuis, je travaille sur des choses qui m'intéressent beaucoup, mais j'ai abandonné tout ce qui concerne l'éducation.

Catherine Yelnik : *Est-ce que ce passage par les Sciences de l'éducation a influencé votre pratique psychanalytique ?*

Janine Filloux : Oui, bien sûr. Cela a facilité le clivage, la distinction totale entre la position psychanalytique et la position enseignante. Cela a conforté mon point de vue théorique et méthodologique. Je ne suis pas du tout d'accord avec l'inconscient dans la classe, par exemple. Par ma pratique analytique, je sais ce que c'est qu'être à l'écoute de l'inconscient ou de ses manifestations. Je considère que c'est impossible en dehors du dispositif de la cure. On peut faire des travaux théoriques de psychanalyse appliquée, sur des auteurs, sur des choses comme ça. L'inconscient dans la classe, il faut savoir qu'il existe, mais je ne pense pas qu'on puisse l'interpréter par exemple.

Catherine Yelnik : *Vous faites référence en particulier aux travaux de Francis Imbert ?*

Janine Filloux : Je n'étais pas en désaccord avec lui, mais j'étais en désaccord avec la prise en compte de l'inconscient dans les groupes. Il faut dire aussi que j'ai quitté l'Arip pour ça, parce que je me suis rendu compte que dans les groupes de base ou de sensibilisation, la temporalité ne permettait pas la prise en compte des processus de remaniements. On pouvait réveiller les démons mais pas les démystifier. Les théories sur l'inconscient groupal me restent opaques. J'admets que je suis partisane, j'ai ma façon de penser !

Catherine Yelnik : *C'est précisément ce qui nous intéresse.*

Janine Filloux : J'ai fait pour la *Revue Française de Pédagogie* qui me l'avait demandé, un compte rendu du livre de Francis Imbert plutôt musclé (1986). Ce n'était pas très gentil mais le débat d'idées a ses exigences.

Catherine Yelnik : *Sur quels points étiez-vous si critique à son égard ?*

Janine Filloux : Toujours sur la question du transfert, il parle de transferts

tous azimuts. C'est peut-être lacanien, mais ça ne veut rien dire « tous azimuts ». Pour bien préciser, Lacan fait partie de mon trajet ; j'ai étudié ses écrits, j'ai été analysée par des analystes qui avaient été analysés par lui. Je ne suis pas anti-lacanienne, du moins jusqu'aux *Écrits*. Après c'est différent. À mon sens, la transmission dans l'analyse ne peut se faire que dans et par le transfert. La transmission de la pensée analytique, de ce que c'est que le rapport à l'inconscient, les processus psychiques tels que la psychanalyse en a parlé, les formations réactionnelles, au fond, la transmission qu'il y a de l'inconscient, que nous sommes tous soumis à un inconscient, que nous ne sommes pas que des êtres de conscience, donc de maîtrise. Quelqu'un qui vient sur un divan veut tout maîtriser, dans un premier temps. Vouloir maîtriser est une entrave. Le travail consiste à apprendre qu'on ne maîtrise pas tout. Donc le savoir analytique — mais je n'aime guère ce terme, il s'agit du mode de fonctionnement, de l'existence des processus psychiques, je dirais plutôt cela, et de leurs effets sur la personne — ne peut se transmettre que dans et par le transfert. Lacan, avec ses séminaires, finissait par transmettre l'analyse sous la forme d'un savoir universitaire, *ex cathedra*, et l'on sait les aliénations que cela pouvait favoriser pour ceux qui étaient sur son divan, pour les autres aussi d'ailleurs. C'est d'ailleurs une École qu'il avait fondée. Peut-être était-il cohérent avec lui-même puisqu'à l'école, la transmission se fait par le savoir et non par le transfert. Mon travail sur le transfert vise à montrer que ce sont des phénomènes identificatoires qui fondent la possibilité de transfert au sens large du terme, au sens de lien. S'il n'y a pas ces phénomènes identificatoires, c'est le chaos. On en voit la faillite, aujourd'hui. Dans le transfert analytique, la personne sur le divan s'adresse à une figure constitutive de son environnement, à ses objets d'amour ; en classe ce n'est pas le cas. La transmission n'est pas la même. Et quand, du côté de la psychanalyse, j'entends parler de transmission par le savoir, je m'insurge tout autant que quand j'entends du côté pédagogique parler de transmission par le transfert. C'est comme cela que je le formaliserais maintenant. C'est cela que j'appelle le clivage. C'est peut être parce que ma première enseignante était aussi ma grand-mère ; peut être est-ce cela qui m'a permis de dire la différence, de savoir qu'on ne peut pas investir ses enseignants comme sa grand-mère quand même. Je suppose que cela a joué dans mon histoire.

Catherine Yelnik : *Précisément parce que c'était un peu mêlé.*

Janine Filloux : Exactement, je suppose que cela a joué. Mais c'est comme cela qu'on travaille, qu'on avance, souvent, à partir d'hypothèses subjectives inconscientes. On ne peut pas ne pas penser en fonction de son histoire personnelle. On est marqué, c'est ce que l'on découvre avec l'analyse et qu'il faut accepter.

Catherine Yelnik : *C'est peut être sur cette question là qu'on peut apporter quelque chose aux enseignants, c'est-à-dire les sensibiliser au fait que leur histoire est là aussi dans leur façon d'être ?*

Janine Filloux : C'est très difficile. Je vais vous faire un aveu : j'ai eu peu d'enseignants sur mon divan. Et je trouve très difficile de faire accéder à ce que vous dites. Quand j'entends ce qui se passe dans les classes, je dirais plutôt qu'il faut mettre une armure.

Catherine Yelnik : *Mais si cette armure empêche d'être accessible à son propre ressenti ?*

Janine Filloux : Je n'aime pas le terme « ressenti », parce qu'il est flou.

Catherine Yelnik : *Je voulais dire, être proche de ce qu'on ressent, n'être pas trop coupé de soi même.*

Janine Filloux : Tout le courant qui s'est inspiré de la psychanalyse ou de la psychologie a mis de côté la position méthodologique, à laquelle je tiens beaucoup. Vous ne pouvez vous appuyer sur une position méthodologique sûre qu'avec une formation, mais pas une formation didactique, une formation personnelle. Je défends la formation personnelle non pas pour être accessible à son ressenti dans la classe mais pour pouvoir se constituer une position méthodologique assise sur des théories.

Catherine Yelnik : *Par position méthodologique, vous entendez la position professionnelle d'enseignant ? Il faut se construire une position d'enseignant, assumée comme telle, dans la transmission dans le cadre scolaire ?*

Janine Filloux : Oui, ce n'est pas autre chose. Or, si on y réfléchit, on a quand même brouillé les pistes avec les apports de la psychanalyse et de la psychologie. C'est peut-être inévitable mais on ne leur a pas facilité la tâche aux enseignants ; on la leur a compliquée sérieusement. Il faut savoir mettre un cadre et des limites à la toute-puissance et c'est cela, définir pour soi une position méthodologique ; je ne dis pas qu'elle doit être la même pour tous, il en est de même pour les analystes d'ailleurs.

Catherine Yelnik : *Dans ce sens, vous pensez que la psychanalyse a pu entretenir l'illusion qu'on pouvait tout maîtriser dans la relation ?*

Janine Filloux : Oui, alors que ce devrait être l'inverse. Dans la perspective psychanalytique, on parle de « l'accès à la castration », l'accès à la différence, à la différence des places, des âges, des générations... Je me souviens d'un enseignant, en 1968 ou 70, dans un stage de formation, qui disait : « moi, je dis à mes élèves : " moi, je suis comme toi, j'en sais pas plus ; je sais exactement comme toi" ». J'avais été sidérée du tutoiement et de l'écrasement de la différence. C'était un tenant des pédagogies institutionnelles.

Catherine Yelnik : *Mais il me semble qu'au contraire les institutionnalistes travaillent la loi, le cadre, les institutions ?*

Janine Filloux : Oui, mais ça dépend comment il le font. A un moment donné j'ai travaillé dans un CMPP pendant un certain temps. Dans ce CMPP, j'avais beaucoup de petits enfants qui étaient adoptés ou de la DASS. Il y en avait un que j'aimais beaucoup, un petit voyou charmant : comme on se voyait à midi, il descendait dans les cuisines de l'hôpital et m'apportait à manger. Cet enfant avait été abandonné par sa mère et recueilli dans une famille que je voyais souvent, où il était élevé avec les autres enfants, comme l'enfant de la famille, manifestement, même s'il n'était pas adoptable à l'époque. Un jour, il avait fait je ne sais quoi, pour lui serrer la vis, on l'a mis dans une institution privée tenue par un directeur se disant d'obédience lacanienne. Je vois ce gamin revenir dans un état lamentable et j'apprends que le directeur de l'institution éducative lui avait dit à propos de sa famille d'accueil : « ce n'est pas ton père ni ta mère, donc tu ne peux pas les appeler papa et maman, tu vas les appeler monsieur et madame ». Au nom de la loi, au nom du père ! Résultat, j'ai appris que, le soir, il se mettait sur la route pour qu'une voiture lui passe sur le corps. Voilà ce qui se passe quand la théorie reste du savoir théorique.

Vous voyez, tout cela est très complexe. Alors je ne sais pas du tout où on en est par rapport à ça, je ne me suis pas tenue au courant de l'évolution

actuelle. Je parle en tant qu'analyste, c'est clair. Le reste, je l'ai un peu mis de côté.

Catherine Yelnik : *Malgré tout, ce que vous avez écrit au temps où vous étiez dans le domaine de l'éducation et de la formation, a compté et compte toujours.*

Janine Filloux : Dans le domaine de la formation. Je défendrais tout à fait la formation des enseignants mais effectivement, on ne peut pas exiger du tout une analyse, cela n'a pas de sens. Dans le cadre de mon travail d'enseignante, je ne me serais jamais permis une interprétation personnelle. On ne peut faire d'interprétation que si, après, on peut continuer à soutenir et être à l'écoute de l'écoute de son interprétation ; or je ne vois pas comment on le fait en groupe ; je peux pas, je sais pas, je suis démunie. Deuxièmement je pense que, parfois, il faut attendre trois ans pour entendre les effets d'une interprétation. Tout cela me semble être d'un autre ressort. Je l'ai peut-être dit parfois brutalement, maintenant je suis beaucoup plus à l'aise, beaucoup plus calme, je peux le dire comme ça, ce n'est pas du tout pareil. Je suis pour la différence, elle commence par celle des générations, avec l'interdit de l'inceste, ensuite des sexes et une fois que la différence est installée, on a une pensée marquée par la différence.

Catherine Yelnik : *Mais ce sont là des choses que l'on peut dire aux enseignants. Cette question des places intergénérationnelles, c'est très important dans leur métier.*

Janine Filloux : On peut leur dire. Et ils ont un inconscient, un Œdipe, des contre-Œdipe, comme tout le monde, bien sûr. Mais comment pouvez-vous toucher à ça ? Vous pouvez leur dire, et toute parole prononcée dans ce sens est utile. Mais elle n'est pas forcément efficace. Encore une différenciation et une limite. Dans une analyse, vous allez y revenir avec le maximum de patience, de bienveillance, pour que ça finisse par être entendu mais il faut « mouliner » longtemps.

Catherine Yelnik : *Dans la formation, on sème une petite graine et on espère qu'elle germera.*

Janine Filloux : Je ne suis pas contre mais qu'on ne me dise pas que c'est de la psychanalyse. Je ne sais pas comment il faudrait l'appeler.

Catherine Yelnik : *L'utilisation que l'on fait de la théorie psychanalytique dans le champ de l'éducation ?*

Janine Filloux : Il me semble qu'il y aurait là un gros travail à faire, conceptuel, de toutes sortes.

Catherine Yelnik : *Je crois qu'il se fait, il continue, ce n'est pas fini, c'est un cheminement.*

Janine Filloux : Certainement. Mais ce cheminement est semé d'embûches, au gré souvent des idéologies ambiantes, d'un modernisme, qui contestent une « orthodoxie » jugée dépassée. De nombreux travaux analytiques actuels montrent comment la métapsychologie freudienne qui fonde la pratique psychanalytique tend à être éliminée dans ces dernières décennies, sous le couvert, par exemple, d'une « nouvelle clinique ». Il ne faut pas oublier que Freud parle du « venin de l'analyse » et qu'il aurait dit : « ils ne savent pas que je leur apporte la peste ». C'est dire que l'analyse n'a rien d'angélique, pas plus que l'éducation ou la pédagogie d'ailleurs. Je me souviens qu'en parodiant le monde de certaines méthodes nouvelles, on s'amusait à dire que dans leurs manuels « le bon loup mange la bonne

chèvre qui mange le bon chou et ainsi de suite ». Les résistances inconscientes sont toujours à l'œuvre quand on parle de psychanalyse car ses enseignements ne vont pas nécessairement dans le sens de conforter le narcissisme et les idéalisation, ce serait même plutôt l'inverse. Freud parle de la découverte de l'inconscient comme d'une blessure narcissique pour l'être humain.

Catherine Yelnik : *Et en particulier pour les enseignants ; ils vivent une désillusion par rapport à leur idéal.*

Janine Filloux : Mais ne faut-il pas idéaliser un peu pour être enseignant ? Dans certaines limites, mais quand même ! Ce sont des questions comme ça qui m'intéresseraient. Est-ce qu'il ne faut pas préserver une part d'idéalisation ? Parce que sans une part d'idéalisation, je ne crois pas qu'il y ait de phénomènes identificatoires autour de vous, vous n'en attirerez pas. Or, je pense que ça en passe par l'identification, c'est-à-dire la possibilité pour les élèves de s'identifier au professeur.

Catherine Yelnik : *Mais ne faut-il pas un minimum de réciprocité ? C'est-à-dire lorsqu'on est professeur, être capable de garder en soi l'élève qu'on a été, de s'identifier un peu aux élèves ?*

Janine Filloux : Oui vous avez raison, c'est une condition pour limiter son sadisme infantile, ses désirs de pouvoir et de domination, mais il y a aussi le risque qu'en voulant se mettre à la place de l'élève, par empathie, il y perde le modèle adultomorphe dont il est le garant dans la classe et qui fait de lui un enseignant.

Alors, je ne serais pas vraiment d'accord pour défendre cette idée de s'identifier aux élèves car le remède peut être pire que le mal. La relation pédagogique ne peut pas être une relation de symétrie, pas plus que la relation analytique, mais on ne peut pas exporter le modèle analytique à ce sujet. Si écouter analytiquement exige de l'analyste une connaissance de la langue de l'enfance, c'est-à-dire de la sexualité infantile et des phantasmes qui lui sont liés, de l'avoir retrouvée par une analyse personnelle pour pouvoir l'entendre chez son analysant et lui permettre de l'entendre à son tour, il est tout autant exigible que cette langue, il ne la parle pas lui-même, au risque de symétriser la relation et de la rendre ainsi inopérante. Quand on dit qu'il faut être à l'écoute de l'élève, ça ne peut pas vouloir dire la même chose. À l'écoute de quoi, alors que par sa position professionnelle, il n'a pas à s'occuper de la sexualité infantile, tout au contraire ? À l'écoute sans doute de ses résistances à apprendre qui passent par un rejet de l'enseignant, soit. Reconnaître cela et en faire quoi ? C'est l'art pédagogique, « faire aimer les mathématiques à une jeune fille qui aime l'ail »³. Je pense à ce que Marguerite Duras fait dire à l'un de « ses enfants », adulte au demeurant : « je veux pas aller à l'école parce qu'à l'école j'apprends des choses que je sais pas »⁴. C'est bien ça le hic. D'où la question du pouvoir de l'enseignant et de sa position d'autorité pour vaincre de telles résistances, si c'est possible. Car il y a aussi le désir contraire d'apprendre et de devenir grand. Voyez, j'insiste toujours sur les différences. Ce à quoi une analyse initiale ne peut rester que du domaine d'une aventure personnelle et sûrement pas être captif d'une formation professionnelle. Nous serons d'accord, vous et moi, pour dire la nécessité d'une ouverture aux processus psychiques dans le métier d'enseignant, la nécessité d'une formation pour affronter les conflits inhérents à la relation pédagogique, mais cela ne devient-il pas bien virtuel de nos jours ?

3. Allusion au sous-titre de l'ouvrage *Du contrat pédagogique*.

4. Voir son film *Les enfants* (1984) et son livre : (1990). Ah Ernesto ! in *La pluie d'été*, Paris : POL

Bibliographie

- Cifali, M. et Moll, J. (1985). *Pédagogie et psychanalyse*. Paris : Dunod.
- Filloux J. (1974) *Du contrat pédagogique, le discours inconscient de l'école*, Paris : Dunod.
- Filloux, J. (1981). Éléments de réflexion sur l'application des données de la théorie psychanalytique au champ de la pratique enseignante. *Revue française de pédagogie*, n°54, 32-38.
- Filloux, J. (1983). Clinique et pédagogie. *Revue française de pédagogie*, n°64, 13-20.
- Filloux, J. (1989). Sur le concept de transfert dans le champ pédagogique. *Revue Française de Pédagogie*, n° 87, 59-76. [Publié en annexe de *Du contrat pédagogique, Le discours inconscient de l'école*, nouvelle version revue et corrigée, L'Harmattan, 1996].
- Filloux, J. (1996). Note critique sur Francis Imbert, L'inconscient dans la classe, Transferts et contre-transferts. *Revue française de pédagogie*, n°117, 165-168.
- Imbert, F. (1996). *L'inconscient dans la classe*. Paris : ESF.
- Lippitt, R. et White, R. (1965). Une étude expérimentale du commandement et de la vie de groupe. In A. Lévy (dir.), *Psychologie Sociale, textes fondamentaux*. Paris : Dunod, 1970.

Pour citer ce texte :

Filloux J. (2010). Entretien avec Catherine Yelnik. *Cliopsy*, n° 4, 89-98.

**Mireille Cifali,
Mariette Théberge et
Michelle Bourassa (dir.)**
**Cliniques actuelles de
l'accompagnement**

Martine Agogue

Cifali, M., Théberge, M. et Bourassa, M. (dir.) (2010). *Cliniques actuelles de l'accompagnement*. Paris : L'Harmattan. Collection Savoir et formation, Série Psychanalyse et éducation, 208 p.

Outre le choix de la question très contemporaine de l'accompagnement, le titre de cet ouvrage nous oriente vers l'actualité des approches cliniques dans ce domaine. En effet, les dix auteurs, chercheurs et praticiens, se réfèrent au champ des sciences humaines et présentent leurs réflexions actuelles en étroite liaison avec leurs recherches et expériences, inscrites dans le domaine particulier de l'accompagnement. Les différents textes cherchent ainsi à approfondir les sens possibles de la posture clinique d'accompagnement et à en définir la spécificité.

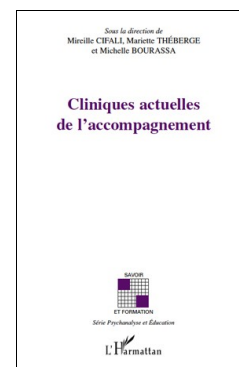
Ces textes ont l'art subtil de proposer au lecteur une forte capacité de résonance car ils le sollicitent avec souplesse, là où nous avons l'habitude de masquer notre expérience à nous-mêmes et aux autres. C'est avec authenticité que les différents auteurs abordent les tensions entre le psychique et les liens sociaux, présentent leurs doutes, émotions et craintes qui, en écho, nous sollicitent, chemin faisant, à délier les nôtres. C'est parce qu'ils cheminent dans les aléas de la subjectivité qu'ils démontrent la force créatrice du processus même de pensée et d'écriture à l'œuvre dans les dispositifs variés d'accompagnement qui s'inscrivent entre l'enseignement, la formation et le soin. Le rassemblement de ces textes permet d'amplifier les questionnements qui deviennent alors une force. L'accompagnement ici décrit par des clini-

ciens met en valeur chez l'accompagnant ou l'utilisateur - individu ou groupe - ce que d'autres pourraient nommer vulnérabilité mais qui ici devient sujet à élucidation. C'est ainsi que des dynamiques intimes, secrètes sont rendues visibles par l'élaboration de ces textes qui décrivent la diversité des formes cliniques de l'accompagnement.

L'origine de l'ouvrage se situe dans un symposium clinique tenu à Sherbrooke au Canada en octobre 2007, dans le cadre du Réseau Éducation et Formation (REF). Le thème fédérateur de tous les symposiums était : « Apprendre et former, entre l'individu et le collectif ». Le symposium animé par Michelle Bourassa, Mariette Théberge et Christine Lebel s'intitulait « Enjeux cliniques et éthiques du travail d'accompagnement : entre l'individuel et le collectif ». Cette rencontre s'est inscrite dans la lignée de deux autres symposiums du REF. Le premier s'est déroulé à Genève en 2003 et a donné lieu à un ouvrage publié en 2006 sous le titre : *De la clinique. Un engagement pour la recherche et la formation* ; le second en 2005, tenu à Montpellier, a donné lieu à une publication en 2008 : *Formation clinique et travail de la pensée*.

Dans *Cliniques actuelles de l'accompagnement*, dix chercheurs canadiens, suisses ou français, au travers de leurs expériences d'accompagnement dans des domaines variés, nous invitent à partager leurs préoccupations éthiques, les engagements relationnels qui les animent, voire les déstabilisent. Ils sont ainsi poussés à approfondir leurs questionnements et à proposer de nouvelles conceptualisations cliniques spécifiques, dans le contexte social actuel d'une inflation du terme d'accompagnement qui concerne aussi bien le soin des personnes que le coaching ou la relation d'aide.

Dans « Généalogie d'un accompagnement clinique de thèses et de



mémoires », en revenant sur trente années d'expérience de direction de mémoires et de thèses universitaires, M. Cifali questionne sa posture d'accompagnement de recherches universitaires et centre sa réflexion sur sa « manière » d'accompagner des étudiants dans la construction d'une pensée et d'une écriture singulières. Elle offre dans cet article, une réflexion impliquée de chercheuse clinicienne qui expose son désir de comprendre le « mystère » de cette relation spécifique. Au plus près de sa pratique d'enseignement, elle décrit le dispositif d'écriture proposé aux étudiants qu'elle a créé, prenant le risque d'exposer ses doutes comme les angoisses qui y ont été associées afin de rendre visible cette expérience à la communauté scientifique. La force de ce texte est de mettre en résonance son écriture et le dispositif mis en place qui concerne de façon centrale l'écriture étudiante conçue comme un enjeu clinique d'appropriation de la transmission orale de la transmission enseignante.

Avec « Accompagner la création d'une thèse », M. Bourassa et M. Théberge, universitaires accompagnant des étudiants au doctorat, engagent leur texte à la première personne du pluriel. Ce « nous » conduit ainsi à une réflexion commune sur la chronologie d'un accompagnement inscrit dans la temporalité. Cette réflexion est aussi une mise en dialogue, chemin faisant, de deux histoires de chercheuses qui, par leur narration croisée, élaborent de nouveaux sens à leur métier. Ce choix méthodologique permet l'émergence, à chaque étape, d'une analyse commune comme si le regard et l'écoute de l'une éclairaient la pratique de l'autre et réciproquement. Cette réflexion les conduit aussi à identifier leurs manières singulières de faire, les réflexions qu'elles suscitent et les interprétations propo-

sées qui donnent sens à leurs pratiques. Là aussi, le texte rend compte de ce que les auteures construisent, au moment précis de son avancée : la recherche de valeurs communes, l'éthique d'une posture clinique d'accompagnement, processus dont le lecteur est témoin.

« L'accompagnement dans la recherche création en arts visuels » permet à F. Lainé de nous convier, à partir de sa double pratique de plasticienne et de chercheuse à interroger sa fonction d'accompagnatrice de jeunes chercheurs en arts visuels tout au long de leur processus de création. L'originalité des questions posées conduit à réfléchir sur la particularité de cet accompagnement qui tend à engendrer, à partir d'un processus de création personnelle en atelier, un savoir social en émergence. Il s'agit de comprendre comment cet accompagnement facilite des liens entre l'intimité de la création artistique, l'articulation naissante entre l'œuvre en cours de réalisation et le savoir artistique qui lui est lié. Apprivoiser le travail de création, improviser un dialogue avec l'étudiant, faire de la création une médiation, favoriser l'échange afin de faciliter le passage entre le faire et le dire, aider à la découverte de cette expérience artistique doublée d'une expérience de la vie sont les traits par lesquels l'auteure nous fait découvrir son style d'accompagnement. Double découverte qui éveille notre curiosité : celle du créateur accompagné et autorisé à parler de lui en train de construire l'œuvre et celle de l'accompagnateur dévoilant par les mots son processus d'accompagnement.

Dans « Penser un accompagnement de chercheurs en groupe », après avoir situé sa réflexion à partir des précédents symposiums cliniques, C. Blanchard-Laville se réfère à son expérience la plus récente et choisit

de présenter un dispositif d'accompagnement de jeunes chercheurs qu'elle nomme « tutorat groupal » et qu'elle considère aujourd'hui comme étant porteur d'interrogations fécondes. Se référant à la notion de « pari de confiance », évoquant sa propre posture d'ouverture à l'inattendu et souhaitant favoriser les associations dans le travail psychique, elle décrit concrètement ses modalités de travail pendant ces séances de tutorat. À partir d'exemples précis, l'auteure identifie la temporalité de son processus d'accompagnement, repère ses différentes attitudes, son style de conduite du travail et parvient à définir son désir de partager dans l'empathie tout mouvement psychique singulier concernant la recherche et l'écriture. C. Blanchard-Laville introduit ensuite une séquence clinique qui a fait irruption dans l'évolution de sa pensée et qui présente deux événements vécus, sources de sentiments de malaise et de déception. Cette dimension de l'inattendu a eu pour effet de devoir réélaborer les objectifs et finalités attribués à ce dispositif d'accompagnement. L'auteure engage alors un questionnement minutieux sur le dispositif et ses effets, sur le cadre, le groupe et ses fantasmatiques, la diversité des objets de travail, la place et le rôle de chacun, y compris du chercheur, dans son rapport au savoir. Enfin, en s'appuyant sur ses expériences et recherches en analyse de pratiques, elle décrit les conditions permettant certains résultats observés comme ceux qui consistent à favoriser des élaborations psychiques, solliciter des actes de pensée authentiques et inédits, et autoriser symboliquement l'étudiant à « être en train de penser » et à produire des écrits. La configuration groupale et sa dynamique transférentielle, les mouvements identificatoires à l'œuvre dans le groupe et chez le chercheur débouchent ainsi sur une nouvelle lecture des différences entre « penser

seul » ou « penser en groupe », « penser à » ou « penser avec ». Cette démonstration souligne ainsi le projet de transmission d'une posture clinique en insistant sur la « transmission subjective du geste partagé ».

Dans la suite directe de ses recherches, F. Giust-Desprairies propose dans son texte « Enjeux culturels d'un travail d'élaboration en groupe » la description d'une démarche clinique d'accompagnement auprès d'enseignants confrontés à une fragilisation identitaire, plongés dans un profond malaise touchant à la construction de soi comme professionnel. Comment faire avec l'altérité de l'autre, avec cet autre élève, étrange menace ? Comment travailler avec ces élèves si étrangers au soi actuel ou passé de l'enseignant(e) sont les questions sous-jacentes au malaise éprouvé par les professionnels de l'enseignement. À partir d'un dispositif spécifique de récit de vie, l'auteure décrit comment le travail clinique groupal a permis à chacun, à partir de sa confrontation au groupe, de réactiver certains enjeux psychiques du groupe primaire familial et de permettre un dégagement qui s'avère salutaire par la prise de conscience de certaines logiques de répétition et de changement. Un des moments importants est la découverte de la résonance de la dimension énigmatique de l'autre en soi-même ; cette étape est un des éléments du processus attendu où peuvent se lever les résistances et où l'accompagnement des déplacements psychiques des professionnels est essentiel. Le rôle social et les fonctions symboliques du groupe sont étudiés à partir de leurs effets sur chaque sujet et sur le sens des récits des itinéraires de chacun qui décrivent les différentes périodes de leurs activités professionnelles. De nombreux extraits des discours tenus illustrent ces moments. Ce texte entraîne le lecteur à penser cette conflictualité

interne, à revisiter pour chacun une histoire simultanément sociale et psychique et à se questionner sur les changements des figures de l'Autre dans le lien culturel et professionnel, à partir des contextes et des histoires de vie singulières, question urgente et contemporaine.

Avec « L'accompagnement thérapeutique et formatif », B. Pechberty nous invite à rechercher un autre sens au concept d'accompagnement en le confrontant aux apports cliniques et psychanalytiques, ceci à partir de deux interventions, l'une dans un contexte thérapeutique auprès d'enfants, l'autre dans le champ de la formation des enseignants. Sa proposition est que le véritable objet de l'accompagnement est un processus lié au contexte dans lequel le thérapeute ou le formateur est inclus. Celui-ci ne maîtrise donc pas le processus mais assume une place qui appuie son savoir sur l'expérience d'éléments psychiques inconscients. À partir de là, l'auteur nous fait réfléchir sur l'engagement du praticien pris dans une tension entre la conduite de la cure ou du groupe en formation et sa propre participation au processus qu'il favorise. En faisant référence à la notion « d'invention clinique » qui désigne les modifications du cadre, il avance l'idée que l'accompagnement « invente » face aux nouvelles questions cliniques rencontrées. Dans une première situation présentée, B. Pechberty relate comment l'accompagnement d'un enfant désigné comme porteur de symptôme, devient celui de la mère puis celui des relations interfamiliales. Il évoque avec souplesse ces glissements que la « guidance » du travail en séance favorise tout en analysant les conflits intrapsychiques propres au travail d'écoute. La position analytique ne consiste pas à donner des conseils, mais grâce à une forme d'écoute, d'apprivoisement, d'étayage, à accompagner le chan-

gement des parents face à l'évolution de leur enfant. Comme si les capacités à inventer du thérapeute aidaient aux déplacements des parents. La deuxième situation placée dans le contexte de la formation continue des enseignants, rapporte une session d'analyse clinique des pratiques. Un événement surgit, touche le cadre de travail et interpelle directement l'animateur. Celui-ci s'en tient à rappeler les règles, le groupe se soude contre l'animateur. Dans cet exemple, l'auteur analyse les effets sur le groupe de cette frustration partagée, les signes des moments de confusion psychique entre le soi-élève et le soi-enseignant chez les participants, le phénomène d'illusion groupale de l'équipe et les projections portées sur l'animateur. Ces deux situations, dans leurs similitudes et leurs différences, conduisent l'auteur à revenir sur la responsabilité du clinicien et son action singulière sur le processus d'accompagnement.

« L'accompagnement des étudiants ayant un trouble d'apprentissage dans le milieu universitaire, émergence d'un point de rupture entre les besoins individuels et collectifs », est un texte où R. Phillion part de sa pratique d'orthopédagogue pour poser la question de l'accompagnement différencié des étudiants ayant des besoins particuliers et susciter ainsi un débat sur sa place dans l'enseignement supérieur. Cet engagement l'a naturellement conduit à réfléchir sur la manière de définir sa posture d'accompagnatrice sur un double versant, auprès des étudiants mais aussi auprès de la communauté universitaire dans ses préjugés et résistances face au handicap. La chercheuse montre comment elle aide les étudiants à accepter leurs différences et les défis relatifs à leur handicap et à formuler des demandes de soutien adapté. Se faire reconnaître par le milieu universitaire en considérant leur handicap est un enjeu com-

plexe qui touche alors à l'identité propre et l'estime personnelle. Encourager, rassurer, aider à surmonter la honte, motiver à agir sont des attitudes décrites par l'auteure. Elle analyse également comment l'université se voit contrainte d'interroger ses pratiques, ses missions éducatives, son accueil de la diversité en questionnant ses finalités sur le plan de son éthique. Entre la loi et les besoins spécifiques de chacun, l'articulation de l'individuel et du collectif est étudiée pour repenser le niveau d'accompagnement à proposer dans la mise en place d'une différenciation pédagogique. R. Philion analyse ces enjeux contemporains qui engagent des remaniements des représentations individuelles et collectives et un renouvellement des objets d'investissement.

Avec son texte « Observer seul, penser à plusieurs : modalités d'accompagnement clinique d'un chercheur » et à partir d'observations menées dans une classe, inspirées dans leur dispositif de la méthode d'observation des nourrissons créée en 1948 par la psychanalyste kleinienne Esther Bick, P. Chaussecourte aborde la question des modalités d'accompagnement psychique du chercheur clinicien. Il montre les effets des étayages groupaux sur le déroulement des observations et sur les dégagements du chercheur qui vont faciliter ainsi la réalisation de la recherche. L'auteur expose comment le groupe d'élaboration psychique sert de « caisse de résonance » à l'observateur afin de lui permettre d'élaborer ses relations contretransférentielles. P. Chaussecourte décrit avec authenticité les moments qui le déstabilisent, ses peurs, ses insécurités devant ce qu'il nomme le *désordre*, ses réaménagements récurrents autour du lien entre les questions de places psychiques et spatiales. À partir d'un ensemble de paramètres, relations à l'enseignante et à la disci-

pline enseignée, ambivalences, complicités, frustrations, apprentissages, résistances, dégagements, déplacements, l'auteur mène une analyse méthodique et rigoureuse dans le respect des sujets et sans concession pour les éléments structurels de sa propre psyché. C'est ainsi qu'il soutient le travail d'accompagnement clinique groupal dans sa fonction contenante.

Enfin, avec « La plainte comme analyseur de l'activité de travail. Développement de l'activité et conséquences identitaires », nous changeons de domaine pour entrer dans le champ de la formation des adultes. A. Goudeaux choisit de questionner la posture et les actions menées par deux chercheuses dans le cadre d'une recherche d'orientation ethnographique portant sur les phénomènes d'apprentissage et de formation liés à l'activité de travail observée. Entre les exigences de la recherche et l'aide apportée aux personnes intégrées dans le corpus de son travail, l'auteure interroge le sens des pratiques sociales des chercheurs-formateurs. Pour cela, elle nous propose de les suivre dans l'univers d'un atelier d'accessoiristes de spectacles d'opéra et de danse contemporaine, afin de comprendre, par une observation de proximité et des interprétations associées, comment se transmet ce métier ainsi que ses inventions, quelles en sont les activités spécifiques, les expertises et surtout comment la force du collectif de l'équipe en assure la polyvalence. Les chercheuses se sont ainsi immergées dans la réalité quotidienne des activités, en se confrontant aux plaintes et reproches des techniciens en manque de reconnaissance, en partageant leurs émotions, leurs doutes et leurs joies. Mais c'est cette plainte majeure : « on ne connaît pas notre travail » qui va interpeller les chercheuses, les interroger face à ce nouvel objet qui émerge dans leur recherche mais également en consi-

dérant l'influence que celui-ci produit sur leur place, leur rôle et les limites de leurs engagements. Comment, lorsque l'on est « pris dedans », comprendre avec sa propre subjectivité ce qui se joue dans la complexité des situations ? C'est aussi cette question qui est abordée dans ce texte et qui nous accompagne tout au long de son écriture.

L'intérêt de cette confrontation de chercheurs francophones autour d'un même terme et d'un apparent même objet est de démontrer que ces diverses cliniques mettent toutes au travail le lien des chercheurs avec leur objet et qu'elles posent la dimension intersubjective comme un élément incontournable et premier d'une pensée de l'accompagnement. La variété des pré-supposés de ces cliniques, qui se réfèrent à la psychanalyse, la psychologie du travail ou la psychologie sociale clinique est aussi un bon reflet des proximités mais aussi des différences culturelles de chercheurs qui se réfèrent à la démarche clinique. Enfin, les effets du processus d'accompagnement clinique apparaissent comme illimités de par les configurations subjectives et professionnelles qui sont ainsi décrites et mises en jeu.

**André Terrisse et
Marie-France Carnus (dir.)**
**Didactique clinique de l'éducation
physique et sportive (EPS).**
Quels enjeux de savoirs ?

Éric Roditi

Terrisse, A. et Carnus M.-F. (dir.) (2009). *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS). Quels enjeux de savoirs ?* Bruxelles : De Boeck. Collection Perspectives en éducation et formation, 161 p.

L'ouvrage est composé de neuf chapitres. Le premier constitue une présentation générale théorique et méthodologique des recherches menées en didactique clinique de l'Éducation Physique et Sportive (EPS), il est rédigé par André Terrisse, membre de l'équipe de recherche d'Analyse des Pratiques d'Enseignement et de leurs Effets sur les Élèves (AP3E). Les chapitres suivants présentent chacun une recherche réalisée au sein de cette équipe et avec ce même cadre théorique.

Une première approche de la didactique clinique est proposée dans l'introduction de Marie-France Carnus qui conclut aussi l'ensemble de l'ouvrage. Selon l'auteure, les recherches en didactique clinique de l'EPS sont didactiques parce que les trois variables « maître, élève, savoir » sont étudiées de manière systémique. Elles sont cliniques dans le sens où, d'une part, les chercheurs attachent un intérêt aux sujets singuliers qui sont engagés dans le système didactique, de façon consciente ou inconsciente, et où, d'autre part, les chercheurs interrogent leur propre subjectivité dans les différentes étapes de leur travail : choix des problématiques, des objets, des hypothèses, des méthodes, etc.

**Fondements théoriques
généraux de la didactique
clinique**

La didactique clinique de l'EPS repose sur un cadre conceptuel qui emprunte donc à la didactique et à la psychanalyse. De la didactique sont principalement retenus les concepts de transposition didactique, de contrat didactique et de rapport au savoir.

Les concepts et les notions empruntés à la psychanalyse concernent essentiellement des éléments de la théorie lacanienne. Le sujet est supposé divisé entre ce qu'il prévoit et ce qu'il réalise, entre son intention de faire et ce qu'il n'a pas pu s'em-



pêcher de faire, entre ce qu'il dit avoir réalisé et ce qu'il a effectivement réalisé. Le sujet enseignant est « supposé savoir », il occupe une place symbolique qui renvoie à la distinction que fait Lacan entre Réel, Symbolique et Imaginaire.

Ce cadre théorique permet aux recherches en didactique clinique de l'EPS de considérer principalement les conceptions, les comportements et les savoirs, et d'interroger les tensions éventuelles entre ceux qui sont requis dans la pratique d'une Activité Physique, Sportive ou Artistique (APSA), ceux qui sont à enseigner en EPS, ceux qui sont réellement enseignés par un professeur à une classe ou à un élève, et ceux qui sont effectivement appris.

La lecture de l'ouvrage donne l'occasion de suivre précisément huit études menées au sein de la même équipe de recherche et avec la même orientation théorique. Cela constitue une véritable richesse. Une richesse renforcée par l'ouverture du cadrage conceptuel qui autorise aux auteurs quelques décalages dans les inspirations théoriques. Ainsi, certaines recherches analysent la double transposition didactique (au sens de Chevallard) du savoir savant au savoir à enseigner et du savoir à enseigner au savoir enseigné, alors que d'autres confrontent deux pratiques sociales de référence (au sens de Martinand), celle de l'APSA et celle de l'EPS. De même, le « rapport au savoir » apparaît dans les textes comme une référence parfois à la psychanalyse, parfois à la sociologie, parfois à la didactique ou conjointement à plusieurs des trois. Certains auteurs effectuent en outre d'autres emprunts à la didactique et plus généralement aux sciences de l'éducation : praxéologie, intention didactique, temps didactique, éthique, cadre social, représentation sociale, etc.

Considérations méthodologiques pour la

recherche en didactique clinique

Dans les recherches en didactique clinique, le recueil des données repose sur l'observation et l'entretien. Surtout lorsqu'il s'agit d'étudier l'enseignant, il porte sur le « déjà-là » qui renvoie essentiellement à la conception que le sujet a de l'APSA, de son enseignement et de son apprentissage ; sur « l'épreuve » qui concerne le temps de l'enseignement avec les élèves ; et sur « l'après-coup » qui conduit à une reconstruction de la situation d'enseignement à partir des traces conservées et à l'occasion d'un entretien avec le chercheur.

L'interprétation des données recueillies vise le dégagement du « sens latent » dans les mots et dans les conduites du sujet, qu'il soit élève ou professeur. Il appartient ainsi au chercheur de comprendre le bien fondé de l'activité du sujet en s'appuyant sur ce qu'il dit de la « part qu'il prend » dans ce qui lui arrive.

Les premiers mots du premier chapitre concernent le sujet chercheur et la nécessité qu'il y a (et qu'il a) à prendre en compte son itinéraire pour mener des travaux en didactique clinique. De quelle subjectivité est-il question ? André Terrisse le précise après avoir rendu hommage à Marie-France Carnus qui, la première selon lui, a pris en compte l'insu de l'enseignant dans sa transformation des contenus d'enseignement, ouvrant ainsi la voie à l'intégration des phénomènes inconscients dans la panoplie des hypothèses interprétatives du chercheur en didactique de l'EPS. Cette interrogation rappelle la recherche de Jacques Nimier publiée en 1988 et qui convoquait la psychanalyse pour étudier les « modes de relations aux mathématiques » des professeurs de mathématiques de l'enseignement secondaire. La didactique clinique élargirait ainsi le questionnement en s'intéressant à la fois aux professeurs et aux chercheurs en

didactique de la même discipline scolaire.

Malgré l'intention annoncée dès le début de l'ouvrage, les méthodologies développées dans les différents chapitres sont assez discrètes sur l'explicitation de la subjectivité du chercheur et sur la « part qu'il prend » dans l'interprétation des phénomènes didactiques qu'il étudie. Ainsi, si cette subjectivité est admise théoriquement, la méthode qui permet d'en comprendre l'influence sur les résultats produits reste largement implicite.

La didactique clinique, un champ de recherche en didactique de l'EPS

La didactique clinique se propose finalement d'ouvrir un champ de recherches en didactique de l'EPS. Elle traite des questions d'enseignement et d'apprentissage où les considérations générales ne suffisent pas à comprendre les situations observées, et où l'étude au « cas par cas » fondée par des éléments théoriques psychanalytiques fournit des clés interprétatives utiles à leur explication.

L'ouvrage propose huit exemples de telles recherches. Isabelle Jourdan (chapitre 2) étudie l'évolution du rapport au savoir d'étudiants en première année d'IUFM qui deviennent professeurs stagiaires puis titulaires. Éric Margnes (chapitre 3) analyse le savoir transmis en judo sachant que le judo peut être considéré comme art martial ou comme sport de compétition et pratiqué avec une approche formelle (pour les gestes) ou fonctionnelle (pour le combat). Marie-France Carnus (chapitre 4) propose une investigation de l'activité décisionnelle de l'enseignant en cours de gymnastique, dans les moments où apparaissent des écarts entre les contenus à enseigner et les contenus effectivement enseignés. Denis Loizon (chapitre 5) identifie les variables didactiques utilisées par des enseignants de judo, en club ou en EPS. Pablo

Buznic (chapitre 6) compare, chez une enseignante débutante, deux enseignements qui portent, pour le premier sur une APSA dont elle est spécialiste, la danse, et pour le second sur une APSA où elle est débutante, la lutte. Emmanuelle Brossais et André Terrisse (chapitre 7) ont aussi étudié les pratiques d'un professeur débutant. Ils ont interrogé, dans son enseignement du judo dont il est spécialiste, la part respective de son appartenance à deux institutions distinctes : l'institution scolaire et l'institution fédérale sportive. Frédéric Heuser (chapitre 8) a mené une étude sur le savoir des élèves en distinguant celui qu'ils ont appris durant l'enseignement de karaté qu'ils ont suivi en EPS et celui qu'ils mobilisent dans les situations de combat pour résoudre les problèmes que leur pose leur adversaire. Jean-Paul Sauvegrain (chapitre 9) a également étudié le savoir appris par des élèves, après un enseignement de lutte cette fois, en croisant l'analyse de son adéquation avec le savoir enseigné et avec la situation de combat.

Le lecteur clinicien y trouvera des exemples intéressants où les analyses didactiques et psychanalytiques sont conjuguées de manière convaincante. Le didacticien lira chaque recherche avec enthousiasme tant les analyses didactiques et cliniques sont éclairantes. S'il n'est pas spécialiste de l'EPS, il ne pourra s'empêcher d'effectuer certains rapprochements avec des phénomènes qu'il aura pu observer dans l'enseignement et l'apprentissage de la discipline dont il est didacticien. Est-il alors imprudent de poser la question de la généralisation de la didactique clinique à d'autre discipline que l'EPS ? Sans doute est-il encore un peu trop tôt, les recherches qui ont ouvert cette voie datant de moins de dix ans. La question n'est d'ailleurs pas posée dans l'ouvrage, sauf peut-être inconsciemment au détour d'un chan-

gement de titre entre celui du livre, la « didactique clinique de l'EPS », et celui du premier chapitre d'André Terrisse « la didactique clinique en EPS ». Le glissement sémantique dans le passage du « de » au « en » nous semble constituer une invitation de l'auteur à imaginer une di-

dactique clinique appliquée à d'autres situations d'enseignement apprentissage que celles de l'EPS, même si, jusqu'à présent, elle ne porte que sur ces dernières.

Résumés - abstracts

La scolarisation des enfants et des adolescents dits « en situation de handicap mental » au Brésil et en France : convergence des recherches cliniques

Bernard Pechverty, Cristina Kupfer, Leandro De la Jonquiere

Résumé

Ce texte décrit la collaboration entre deux équipes cliniques de recherche française et brésilienne confrontées à la question des expériences des professionnels face à l'inclusion éducative de jeunes désignés comme souffrant de « handicap mental ». Il montre comment l'orientation psychanalytique choisie permet de mieux comprendre les expériences individuelles et d'équipe dans ce contexte.

Mots clés

autisme, éducation inclusive, désir de savoir

Abstract

This paper describes the collaboration between two teams clinical research French and Brazilian face the issue of professional experience against the educative inclusion of young designated as suffering from "mental disability". It shows how the psychoanalytic orientation chosen to better understand the experiences of individual and team in this context.

Keywords

autism, inclusive education, desire to know

Apprendre et le sujet « apprenant ». Point de vue psychanalytique dans la recherche auto/biographique

Linden West

Résumé

Dans cet article, j'explore dans quelle mesure une approche psychanalytique basée avant tout sur les théories de la relation d'objet, contribue à enrichir à la fois la compréhension du processus d'apprentissage et la théorisation de ce que nous appelons le sujet « apprenant ». Cet écrit fait état de la négligence persistante dont pâtit la prise en considération des dimensions tant émotionnelles et corporelles qu'inconscientes de l'apprentissage. Deux exemples représentatifs issus de la recherche auto/biographique illustrent les interactions en jeu entre soi et autrui, entre réalités intérieure et extérieure, entre domaine social et domaine psychologique, au cœur de processus de transformation. Les théoriciens de la relation d'objet mettent l'accent sur la réalité intersubjective et sur le fait que le processus d'apprentissage dépend d'autrui, tout comme le développement d'un self dans la prime enfance puis ultérieurement. Les réponses des autres peuvent s'avérer décisives, par exemple en ce qui concerne la stimulation de l'appétit d'apprendre. Mais l'angoisse, dont l'origine remonte à l'état de dépendance absolue du nourrisson à l'autre, demeure présente dans tout apprentissage. Cette angoisse peut être violente plus tard dans la vie, en particulier lors de périodes de transition. Certaines personnes peuvent se sentir incapables d'affronter de nouvelles idées ou de changer de modes de fonctionnement. Dans de telles situations, il arrive que le passé se

superpose au présent, le présent au passé, pris dans les rets de la « mémoire de l'éprouvé ». Cependant, l'angoisse et la résistance peuvent être négociées dans de nouveaux espaces transitionnels tels que celui qu'offre l'université. Alors, la réponse de « personnes-ressources » peut devenir déterminante pour une réévaluation de soi de l'étudiant-e et de ses possibilités. Lorsqu'une personne se sent vue, comprise et légitime dans ce qu'elle entreprend – ce qui renvoie à un processus archaïque –, un apprentissage qui fait sens ainsi qu'un « sentiment de soi » renforcé peuvent trouver leur chemin d'expression. En utilisant une métaphore théâtrale, je dirais que de nouveaux objets, de nouvelles personnes et une nouvelle symbolique, peuvent alors être internalisés, métamorphosant le drame de la vie intérieure.

Mots clés

psychanalyse, relation d'objet, recherche auto/biographique, angoisse, personnes-ressources, vie inter et intra-subjective

Abstract

In this paper I explore the contribution that psychoanalytic perspectives, mainly object relations theory, can make to a richer understanding of learning as well as to theorising the subject we call the learner. The paper notes a continuing neglect of the visceral, embodied as well as unconscious aspects of learning and draws on two case studies from auto/biographical research to illuminate the interplay of self and other, inner and outer worlds, the social and psychological, in change processes. Object relations theorists emphasise the intersubjective world and how learning, and the development of a self, in earliest but also subsequently experience, is dependent on others. Their responses can be crucial, for instance, in cultivating the appetite for learning. But anxiety is always present in learning, emanating, in early life, from states of absolute dependence on the other. But it can be strong in later life, too, especially in periods of transition. People can feel unable to cope with new ideas or change processes; past, in such situations, may elide with present, present with past, in 'memory in feeling'. Yet anxiety and resistance can be managed in new transitional spaces, such as being at university: the response of significant others can be crucial in re-evaluating self and possibility. If people feel seen, understood and legitimised in their endeavours – a largely primitive process – significant learning and a stronger sense of self can find expression. Drawing on a theatrical metaphor – new objects, people and symbolic – can be internalised, shifting the drama of inner life.

Keywords

psychoanalysis, object relations, auto/biographical research, anxiety, significant others, inter and intra subjective life

Promouvoir l'analyse des pratiques professionnelles par la publication

Dominique Fablet

Résumé

Dans cet article, l'auteur présente une voie de transmission autre que la formation à/par l'analyse des pratiques et qui consiste à promouvoir l'analyse des pratiques professionnelles par la publication. Il retrace la genèse du projet ayant conduit à la parution aux éditions L'Harmattan dans la collection « Savoir et formation » de la série d'ouvrages collectifs

consacrés à l'analyse des pratiques professionnelles dans le champ de l'éducation et de la formation. Replaçant les débuts de cette expérience dans le contexte de l'époque, il montre en particulier à quel point Jacky Beillerot, s'appuyant à la fois sur sa pratique d'animateur de groupe Balint et sur celle de sa conduite de projets éditoriaux, a été l'incitateur de cette aventure et comment il l'a soutenue. Puis il dresse un état des lieux et termine en indiquant des perspectives de suite.

Mots clés

analyse des pratiques professionnelles, psychosociologie, sciences de l'éducation, intervention, édition

Abstract

In this article, the author introduces a way of transmission different to that of formation to / throughout analysis of practices and which consists in promoting the analysis of professional practices throughout publication. It recounts the genesis of the project which gave birth to the series of collective works dedicated to the analysis of professorial practices in the field of education and formation (L'Harmattan editions, "savoir et formation" collection). Reconsidering the very beginnings of this experiment back in the context of the time, it shows particularly to what extent Jacky Beillerot, relying at the same time on his experience as an educator in the Balint group as well as on his directing of editorial projects, he was the one prompting this adventure and how he supported it. Then he establishes an assessment indicating the perspectives to be.

Keywords

analysis of professional practices, social psychology, field of education, publication

Analyse de réunions d'équipes pédagogiques selon une approche clinique

Brigitte Charrier

Résumé

Dans cet article, l'auteure présente des éléments d'une recherche conduite dans le cadre d'une thèse en sciences de l'éducation selon une approche clinique d'orientation psychanalytique, au terme de laquelle elle a proposé la notion de rapport au savoir dans le cadre groupal des équipes pédagogiques. Ici, la réflexion est conduite à deux niveaux : d'une part, il s'agit d'interroger les conditions, aux plans épistémologique et méthodologique, de la mise en œuvre d'une analyse clinique du discours groupal à partir de corpus obtenus à l'issue de la retranscription d'enregistrements de réunions d'équipes pédagogiques ; d'autre part il s'agit de préciser quelles configurations des liens intersubjectifs noués par les participants, dans et par le groupe, par le biais des objets de savoirs disciplinaires, peuvent être appréhendées au terme de cette analyse.

Mots clés

analyse du discours groupal, liens intersubjectifs, rapport au savoir

Abstract

In this article, the author presents some elements of a research directed at the time of a thesis in sciences of education. The conclusion of this thesis deals with the theme of the relationship to knowledge in the teaching staffs

and refers to a clinical approach of psychoanalytical orientation. Here, the research is developed on two levels. At first, the author wonder, on the epistemological and methodological sides, how to conduct a clinical reading of a groupal speech from corpuses obtained at the conclusion of the transcription of recordings of teachings meetings. On the second level, the author shows, throw an example of the analysis of a groupal speech, how the intersubjective links tied by the participants, in and by the group, through the objects of knowledge could be apprehended ad the end of the analysis.

Keywords

analysis of the groupal speech, the intersubjective links, relationship to knowledge

Devenir enseignant : entre idéalisation et principe de réalité

Alain Rioux

Résumé

L'auteur analyse certains des mécanismes psychiques qui conduisent à exercer la profession enseignante. Cet article aborde : la notion d'idéalisation des images parentales ou de leurs substituts que sont les enseignants de l'école élémentaire, la notion de principe de réalité en tant que dynamique permettant l'ajustement du sujet à son « choix » professionnel et une étude de cas visant à montrer comment le choix du métier d'enseignant peut être interprété comme un compromis pour approcher de l'idéal parental. L'épreuve de la réalité articulée au mécanisme de la sublimation conduit le sujet étudié à remanier ses idéaux et ses choix professionnels afin de se restaurer narcissiquement.

Mots clés

psychologie, idéalisation, principe de réalité, éducation, substitut parental

Abstract

Teaching : between idealisation and principle of reality

The author analyses some psychic mechanisms which lead to exercise the teaching occupation. The first part of this article will deal with the notion of idealization of parental images or their substitutes, such as teachers of the elementary school, and the notion of principle of reality as a dynamic allowing the adjustment of the subject to his professional "choice". Last, a case study will be presented to show how the choice of the teacher's job can be interpreted as a compromise to approach the parental ideal. The test of reality articulated with the mechanism of sublimation leads the subject to reshape his ideals and his professional choices in order to restore his narcissism.

Keywords

psychology, idealized image, principle of reality, education, parental substitute

L'inscription clinique en didactique de l'éducation physique et sportive. Pour une didactique clinique de l'EPS

Marie-France Carnus

Résumé

À travers la reconstruction de ma trajectoire de recherche, depuis ces

quinze dernières années, cet article rend compte de l'émergence et de la construction d'une orientation scientifique qui tente d'articuler la didactique de l'éducation physique et sportive (EPS) et une clinique du sujet d'orientation psychanalytique : la didactique clinique de l'EPS. Ce positionnement, progressivement et collectivement construit, repose sur le constat de l'insuffisance des cadres didactiques actuels pour lire certains phénomènes relatifs à la transmission/appropriation de savoirs en EPS. Au regard des évolutions et des inflexions de ma trajectoire de chercheuse, la genèse de cette orientation est jalonnée par trois « étapes » dans l'inscription clinique en didactique de l'EPS : l'approche clinique qui intègre la singularité du sujet ; la démarche clinique conduisant à l'élaboration d'une théorie du sujet didactique ; la posture clinique marquée par la reconnaissance d'un effet-chercheur pour, dans et par la recherche. L'introduction de l'ordre du subjectif et de la dimension de l'inconscient en didactique de l'EPS autorise à interpréter certains phénomènes imperméables à d'autres approches et permet de renouveler les problématiques de recherches dans le champ de la didactique - plus particulièrement en EPS - et plus largement en sciences de l'éducation.

Mots clés

didactique clinique, éducation physique et sportive (EPS), orientation scientifique, genèse

Abstract

Through reconstruction of my research trajectory, the last fifteen years, this article reports on the emergence and construction of a scientific orientation which attempts to articulate the physical education and sport (PES) didactic and guidance about clinical psychoanalysis: the PES clinical didactic. This position built gradually and collectively based on the finding of the inadequacy of current educational frameworks to read some phenomena relating to the transmission - ownership of knowledge in PE. In the light of developments and inflections of my trajectory researcher, the genesis of this orientation is marked by three "stages" in the registration PES clinical didactic: the clinical approach that incorporates the subjective dimension; the clinical approach leading to the development of a theory about teacher as a person; posture clinic saw the acceptance of a "fact-investigator", in and through research. The introduction of the subjective dimension of the unconscious in PES didactic allows to interpret some phenomena are impervious to other approaches and can renew the areas of research in the field of didactic - more particularly in PE - and more broadly in science education.

Keywords

clinical didactic, physical education and sports (PES), scientific orientation, genesis